



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

César Bernardo dos Santos Pereira

**Ciberadministração Educacional  
e Identidade Docente: dinâmicas de  
poder e lógicas de sobrevivência**

Outubro de 2009



**Universidade do Minho**

Instituto de Educação e Psicologia

César Bernardo dos Santos Pereira

**Ciberadministração Educacional  
e Identidade Docente: dinâmicas de  
poder e lógicas de sobrevivência**

Dissertação de Mestrado em Educação,  
Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração  
Educacional

Trabalho efectuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Guilherme Rego da Silva**

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS  
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE  
COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Sandra, a quem devo muito do que sou como pessoa e como profissional, por ter sido tão generosa e ter renunciado a tanto para que eu pudesse chegar ao fim deste projecto.

Ao Doutor Guilherme Silva, cuja erudição e experiência garantiram uma base segura para este trabalho, por ter estado sempre disponível para uma crítica construtiva ou uma palavra de incentivo.

Aos professores e funcionários da escola escolhida como unidade de análise, que acarinharam e aceitaram este projecto com entusiasmo — em especial os que colaboraram nos inquéritos e nas entrevistas (valiosas tanto pela riqueza de conteúdo, como pelo altruísmo de terem sido concedidas em final de período, quando a sobrecarga de trabalho era ainda maior que o habitual).

Aos órgãos de administração da escola seleccionada, pelo interesse que demonstraram pelo projecto e por terem disponibilizado todos os meios para a sua realização, nomeadamente permitindo o acesso ao arquivo de actas, normalmente vedado ao público.

Aos elementos das entidades exteriores à escola (empresa de gestão escolar e Gabinete de Coordenação do Plano Tecnológico), de cujas opiniões por vezes discordei neste trabalho, mas a quem admiro e agradeço pela simpatia e pela coragem (que muitos não tiveram) de aceitar o desafio de desocultar aspectos menos conhecidos do universo da ciberadministração educacional.

À Manuela, Helena, Berta, Rosa e Maria José, colegas do órgão de gestão da escola onde lecciono, pelo incentivo que me deram e pela compreensão quando a pressão do trabalho académico não permitia uma dedicação tão perfeita quanto desejava às minhas tarefas profissionais.

Às minhas colegas Emília, Eugénia, Céu e Dulce, que colaboraram na preparação do projecto, com várias críticas e sugestões, e que converteram o primeiro ano do curso de mestrado num momento para mim ainda mais enriquecedor, do ponto de vista formativo e humano.





# **CIBERADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E IDENTIDADE DOCENTE: DINÂMICAS DE PODER E LÓGICAS DE SOBREVIVÊNCIA**

## **Resumo**

As tecnologias de informação e comunicação têm sido amplamente analisadas por vários quadrantes científicos, contudo, no domínio particular da Sociologia das Organizações Educativas e da Administração Educacional, os trabalhos que abordam o tema não as tratam com o destaque e a especificidade que, na nossa opinião, a sua relevância exige.

Este projecto tem o propósito de contribuir para alterar esta situação, explorando novas formas de interacção social que progressivamente se têm vindo a desenvolver através da mediação tecnológica que os artefactos informáticos têm protagonizado, enquanto ferramentas ao serviço da administração educacional.

Propomo-nos a indagar sobre as possíveis dinâmicas de poder que são desencadeadas pelo Paradigma da Tecnologia da Informação, que apresenta uma forte ascendência quer sobre as relações na organização-escola, quer sobre aquelas que ultrapassam o perímetro escolar, afectando reciprocamente a administração central e a comunidade local.

Por outro lado, pretendemos discutir a hipótese das novas tecnologias serem um elemento catalizador do processo de desconstrução/reconstrução da identidade social e profissional dos professores, colocando desafios que ameaçam muito do que, até há bem pouco tempo, era considerado fundamental na profissionalidade docente.

Pretende-se, finalmente, articular o quadro teórico da Sociologia das Organizações Educativas com o estudo do caso de uma escola básica do ensino público, de modo a descrever e a interpretar representações e práticas sociais de professores do 2.º e 3.º ciclos, procurando ligações a temáticas como a centralização e a autonomia, a participação e as regras organizacionais.



# **EDUCATIONAL CYBERADMINISTRATION AND TEACHING IDENTITY: DYNAMICS OF POWER AND SURVIVAL LOGICS**

## **Abstract**

The information and communication technologies have been widely analyzed by several scientific disciplines, but, in the particular domain of the Educative Organizations Sociology and the Educational Administration, the studies that approach this subject don't examine it with the prominence and the specificity that, in our opinion, its relevance demands.

This project has the purpose to contribute to change this situation, by exploring new forms of social interaction that progressively have been developing itself through the technological mediation that informatic artifacts have lead as profitable tools to the educational administration.

We intend to ask about possible dynamics of power that have begun with the Informational Technology Paradigm, which presents a strong ascendancy over the relations in the school organization and over the relations that go beyond the scholar perimeter, affecting both the central administration and the local community.

On the other hand, we want to discuss the hypothesis that new technologies are a catalyser of the process of construction/deconstruction of the social and professional teachers' identity, challenging it with many threats to the so-called fundamental aspects of the teachers' professionalism.

Finally, we wish to articulate the theoretical frame of the Educative Organizations Sociology with the case study of a state school, in order to describe and interpret social representations and practices of former grade teachers, searching for connections to topics such as centralization and autonomy, participation and organizational rules.



## ÍNDICE

### I. Introdução

- |   |    |
|---|----|
| 1. Apresentação do tema                   | 5  |
| 2. Formulação do problema de investigação | 9  |
| 3. Princípios teóricos e metodológicos    | 14 |

### II. Ciberadministração educacional e identidade docente

- |  |    |
|--|----|
| 1. Um novo campo de análise sociológica: a <i>ciberadministração educacional</i> | 37 |
| 2. <i>Identidade docente</i> – um conceito em (des)construção                    | 49 |
| 3. Apresentação da unidade de observação   | 61 |

### III. Dinâmicas de poder

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Imagens organizacionais: máquinas, dominação e cultura | 93  |
| 2. Entre a teoria e a empiria I                           | 115 |

### IV. Lógicas de sobrevivência

- |   |     |
|---|-----|
| 1. Imagens organizacionais: organismos, cérebros e política | 145 |
| 2. Entre a teoria e a empiria II                            | 166 |

### V. Conclusão

187

### VI. Bibliografia

199

### VII. Apêndices

215

## QUADROS

Quadro n.º 1 - Comparação entre modelos, imagens e abordagens organizacionais	20
Quadro n.º 2 - Classificação das técnicas de pesquisa em ciências sociais	26
Quadro n.º 3 - Identidades profissionais	50
Quadro n.º 4 - Características da Burocracia	100
Quadro n.º 5 - Cruzamento de dados: Idade / Opinião sobre as TIC	177

## GRÁFICOS

Gráfico n.º 1 - Situação profissional dos professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes (%)	64
Gráfico n.º 2 - Distribuição dos professores por Departamentos Disciplinares (%)	64
Gráfico n.º 3 - Questão 5: Como adquiriu conhecimentos na área da informática? (%)	67
Gráfico n.º 4 - Questão 6: Qual a sua opinião relativamente às novas tecnologias? (%)	68
Gráfico n.º 5 - Questão 7: Qual o seu grau de utilização das seguintes aplicações informáticas? (%)	69
Gráficos n.º 6 e 7 - Questão 8: A aplicação da Informática à Administração Educacional teve como consequências... (%)	117
Gráfico n.º 8 e 9 - Questão 9 (%)	119
Gráfico n.º 10 - Questão 10: Nesta escola... (%)	121
Gráfico n.º 11 - Questão 14: Quando verifica que há professores que não estão a cumprir exactamente o que lhes compete — em termos de tarefas administrativas que envolvem a informática — a direcção desta escola... (%)	122
Gráfico n.º 12 e 13 - Questão 11: Há professores nesta escola que, ao sentirem dificuldade na utilização da informática em contexto administrativo... (%)	170
Gráfico n.º 14 - Questão 13: Nesta escola, os professores não costumam ter uma atitude activa que conduza à resolução dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo porque... (%)	171

## APÊNDICES

1. Inquérito dirigido a professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes	217
2. Entrevistas individuais:	
2.1. PROF.IN. - Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível inicial de literacia informática	225
2.2. PROF.MÉD. - Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível médio de literacia informática	233
2.3. PROF.AV- Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível avançado de literacia informática	243
2.4. COORD.TIC - Coordenador TIC da Escola EB 2,3 Irineu Funes	249
2.5. C.PEDAG.1 - Elemento do Conselho Pedagógico da Escola EB 2,3 Irineu Funes	257
2.6. C.PEDAG.2 - Elemento do Conselho Pedagógico da Escola EB 2,3 Irineu Funes	267
2.7. C.EXEC.1 - Elemento do Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Irineu Funes	275
2.8. C.EXEC.2 - Elemento do Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Irineu Funes	287
2.9. REPR.3C - Representante da empresa 3.º Círculo	297
2.10. ELEM.PT - Elemento da equipa técnica do Plano Tecnológico	313





— De agora em diante serei eu a descrever as cidades — disse o Kan. — Tu nas tuas viagens verificarás se existem.

*Mas as cidades visitadas por Marco Polo eram sempre diferentes das pensadas pelo imperador.*

— Contudo eu tinha construído na minha mente um modelo de cidade de que deveria deduzir-se todos os modelos de cidades possíveis — disse Kublai. — Contém tudo o que corresponde à norma. Como as cidades que existem se afastam em grau diverso da norma, basta-me prever as exceções à norma e calcular as combinações mais prováveis.

— Também pensei num modelo de cidade de que deduzo todas as outras — respondeu Marco. — É uma cidade feita só de exceções, impedimentos, contradições, incongruências, contra-sensos. Se uma cidade assim é o que há de mais improvável, diminuindo o número dos elementos anormais, aumentam as probabilidades de existir realmente a cidade. Portanto basta que eu subtraia exceções ao meu modelo e, proceda com que ordem proceder, chegarei a encontrar-me perante uma das cidades que existem, embora sempre como exceção. Mas não posso fazer avançar a minha operação para além de um certo limite: obteria cidades demasiado verosímeis para serem verdadeiras.

in *As Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino (1999)



## **I. INTRODUÇÃO**



## 1. Apresentação do tema

O entusiasmo, próximo da obsessão, pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC)<sup>1</sup> não é um fenómeno recente. Desde há algum tempo que os sistemas informáticos se foram alastrando por todas as áreas da cultura e da sociedade, desde a ciência às artes, desde a economia à educação. Em grande medida, essa omnipresença na sociedade humana deve-se às paixões e ódios que as TIC despertaram desde a sua origem: a cultura de massas tem sido pródiga na crítica às capacidades destrutivas e à desumanização das chamadas "máquinas inteligentes" — pelo menos com tanta intensidade quanto aquela que outros colocam na sua exaltação enquanto caminho para o progresso e para a prosperidade...<sup>2</sup>

Paradoxos à parte, a verdade é que a "conjugação da tecnologia computacional com a tecnologia das telecomunicações" (Miranda, 2007) alterou a velocidade e o âmbito das interacções na sociedade humana, abrindo caminho a uma nova agenda política ideologicamente determinada pelos conceitos de modernização, racionalização e optimização, relacionados com a perspectiva de um mundo cada vez mais globalizado.

Actualmente, em Portugal, a face mais visível da acção política a este nível é o "Plano Tecnológico" que, como é referido no *site* do projecto, "visa mobilizar as empresas, as famílias e as instituições para que, com o esforço conjugado de todos, possam ser vencidos os desafios de modernização que Portugal enfrenta". Assumido como uma prioridade do XVII Governo Constitucional, a partir de Novembro de 2005, estabelece um compromisso de acção, cuja estratégia de crescimento e competitividade se baseia em três eixos: qualificar os portugueses para a sociedade do conhecimento, vencer o atraso científico e tecnológico e imprimir um novo impulso à inovação.

No fim da legislatura do referido governo, durante a 8.<sup>a</sup> Reunião do Conselho Consultivo do Plano Tecnológico, apresentaram-se resultados encorajadores para os seus responsáveis. As posições elevadas do país nos *rankings* internacionais de referência (como o do *Institute for Management and Development* e o do *European Innovation Scoreboard*) e a

---

<sup>1</sup> Utilizaremos ao longo deste trabalho as expressões *tecnologias de informação e comunicação* e *novas tecnologias* com significados muito próximos. Enquanto *tecnologias*, ambas se referem aos meios organizados, deliberados, de afectar o meio ambiente e o próprio ser humano — "a sua autoconsciência, a que chamamos cultura, os seus padrões de interacção, a que chamamos sociedade, a sua própria estrutura biológica" (Ferkiss, 1972). Todavia, utilizaremos mais frequentemente *tecnologias de informação e comunicação* quando a ênfase for dada à acumulação de conhecimento e ao processamento de informação; reservaremos a expressão *novas tecnologias* sobretudo para realçar o ritmo vertiginoso das mudanças tecnológicas, enquanto elemento caracterizador da contemporaneidade.

<sup>2</sup> A construção de estereótipos sobre as tecnologias de informação e comunicação tem sido um dos *topoi* mais versados nas obras de ficção. A sua influência no cinema é analisada, por exemplo, numa interessante comunicação de Roberto Tietzmann, apresentada no II Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura (2008).

grande quantidade de medidas em execução (176 medidas, quase uma centena acima do número com que se começou, em 2005) são dados que, segundo o último relatório final do Conselho Consultivo (Julho de 2008), permitem a Portugal deixar a categoria dos "países em recuperação" e passar para a categoria dos "moderadamente inovadores", "onde teve aliás o melhor desempenho relativo".

No eixo do Conhecimento, são destacadas medidas como o desenvolvimento de bibliotecas digitais, os programas *e-escola* / *e-escolinha*, a generalização do ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico, a formação contínua para os professores desse ciclo em Matemática, Ciências e Língua Portuguesa, o estímulo à Formação Profissional e à Certificação em Tecnologias de Comunicação e Informação, a implementação do Processo de Bolonha, a iniciativa Novas Oportunidades etc.

No eixo da Tecnologia, sobressaem, entre outras medidas, o Laboratório Internacional Ibérico de Nanotecnologia, as parcerias internacionais envolvendo o Ensino Superior, a criação de emprego qualificado em Ciências e Tecnologia nos sectores privado e público, e o reforço do ensino experimental e da promoção da cultura científica e tecnológica.

No eixo da Inovação, com relevância no domínio da Educação, salientaríamos a inserção de jovens qualificados em pequenas e médias empresas quer em Portugal (iniciativa InovJovem), quer no estrangeiro (InovContacto).

Dos focos estratégicos do Plano Tecnológico, que incluem acções na área empresarial, da ciência, da saúde ou da educação, iríamos destacar o Plano Tecnológico para a Administração Pública (Simplex). Este programa arrancou a partir de 2006 e foi o responsável por várias medidas que alteraram o funcionamento de diversos serviços do Estado, nomeadamente das escolas: o Cartão do Cidadão, a desmaterialização de certidões e outros modelos impressos, emitidos através da Internet, a simplificação do acesso a informação técnica/legal (em portais como o 'Segurança Social Directa' e o 'NetEmprego'), criação de plataformas com informação detalhada sobre diversas instituições, nomeadamente os estabelecimentos de ensino etc.

Direccionando o nosso olhar para as organizações educativas, podemos efectivamente constatar que o entusiasmo pelas tecnologias da informação e comunicação não invadiu apenas as salas de aula: grande parte do trabalho de planeamento, organização, coordenação e de outras funções administrativas passa, cada vez mais, pela utilização de equipamento e de programas informáticos. Existe *software* específico que, através de bases de dados sobre pessoal docente/não docente e alunos, permite a gestão de horários, faltas, vencimentos, avaliação, acção social escolar, despesas pessoais etc. São múltiplas as empresas que prestam estes serviços, apresentando programas certificados pelo Ministério da Educação para

utilização em escolas públicas — por exemplo, Truncatura, JPM&Abreu, Quinta Sinfonia, ConhecerMaisTI, Unilógica, Consulbyte, Inforvista, Inforlink, Mercúrio TIC, Levelsoft.

Para além das empresas particulares que fornecem aplicações informáticas de administração e gestão escolar, o próprio Ministério da Educação — através do respectivo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI)<sup>3</sup>, articulado com outros Serviços Gerais (por exemplo, o GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional) e com as próprias Direcções Regionais de Educação — tem implementado aplicações informáticas para a realização de concursos de professores, acompanhamento de projectos (relacionados com aspectos diversos como, entre outros, as actividades extracurriculares do 1.º ciclo ou os alunos com Português como língua não materna) ou avaliação de alunos (existem, por exemplo, bases de dados próprias para as provas de aferição, exames e planos de recuperação/acompanhamento). A este *software* específico há que acrescentar outros meios tecnológicos que servem os propósitos de modernização da administração educacional: os modelos próprios de cada escola, para elaboração de actas, relatórios e outros documentos; as plataformas *on-line* que permitem o acesso a documentos e informações (como a Moodle); o correio electrónico, as salas de conversação, os fóruns, blogues e *sites* escolares etc.

A investigação que realizámos tem como cenário esta profusão de meios tecnológicos e as suas implicações nos contextos sociais da escola. Segundo uma investigação orientada por Fernando Costa sobre as dissertações de mestrado apresentadas na área das tecnologias educativas na última década e meia (F. Costa, 2007: 10), "a maior parte desses estudos cria uma visão dos problemas mais 'centrada no equipamento', no 'potencial das tecnologias' e nas questões técnicas, acabando por fornecer pouca informação sobre as mudanças operadas na escola", pelo que pode ganhar particular pertinência um estudo centrado nas regras e práticas organizacionais relacionadas com as tecnologias de informação e comunicação, dentro de um contexto escolar. Quer isto dizer que as tecnologias de informação e comunicação não foram abordadas durante a realização do projecto enquanto ferramentas passíveis de serem estudadas independentemente dos sujeitos que as utilizam, mas sim como instrumentos que desafiam e às vezes até perturbam os hábitos e representações dos professores, levando-os a assumir

---

<sup>3</sup> O Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), segundo o Decreto-Lei n.º 213/2006, tem por missão "criar, manter e garantir o bom funcionamento do sistema integrado de informação do Ministério da Educação". Surgiu no âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado que, por sua vez, decorre do objectivo de mobilizar Portugal para a Sociedade da Informação e do Conhecimento, inscrito no Plano Tecnológico.



determinadas atitudes que, por sua vez, podem criar novas modalidades de relacionamento e alterar formas de funcionamento da organização escolar<sup>4</sup>.

As questões da integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem ou da formação de professores nesta área têm sido também alvo de observação e análise (F. Costa, 2007: 14-seg.). Embora reconheçamos a relevância destes estudos para o trabalho que pretendemos realizar, a orientação do projecto é um pouco diferente. Antecipando o problema que iremos enunciar na secção seguinte, interessam-nos as situações em que as TIC são utilizadas, não apenas enquanto ferramentas pedagógicas na sala de aula, mas sobretudo enquanto instrumentos ao serviço da administração e gestão educacionais<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> No respeito por um dos fundamentos metodológicos da Sociologia: "Todo o artefacto, uma «máquina» por exemplo, se torna interpretável e compreensível apenas a partir do sentido que a acção humana (de linhas de orientação possivelmente muito diversas) emprestou (ou pretendeu emprestar) ao fabrico e utilização deste artefacto; sem o recurso a esse sentido, permanece totalmente incompreensível". (Weber, 1922: 587).

<sup>5</sup> Não temos conhecimento de estudos sobre o tema, realizados em Portugal, segundo esta perspectiva. O mais próximo que encontrámos foi a tese de doutoramento de Zita Gonçalves (2002) que, apesar de no título referir a "mudança da organização educativa", adopta uma abordagem e uma concepção teórica diferentes da que iremos apresentar. A organização, segundo Gonçalves, é vista numa perspectiva microscópica (L. Lima, 1996: 30), ou seja, focalizando "os actores e as práticas no contexto de pequenas unidades de acção", como a sala de aula. A sua concepção teórica, pelo destaque que dá aos mecanismos de adaptação, à liderança e à cultura de escola, aproxima-se de um modelo de sistema social, para utilizar a terminologia de Ellstrom (1983: 452-453). Quanto a nós, pretendemos dar ênfase a uma mesoabordagem da organização educativa e a uma concepção teórica aberta a modelos mais analíticos e interpretativos (L. Lima, 2003: 111), como teremos oportunidade de explicar a partir do capítulo seguinte.

## 2. Formulação do problema de investigação

Para os “profetas do futuro” de que fala Victor Ferkiss (1972: 14), com as novas tecnologias despontou uma nova civilização, que aponta para o advento de um novo Homem, cada vez mais afastado da era industrial e da sociedade dita burguesa, a caminho de uma nova etapa, em que a prosperidade, a justiça e os valores democráticos constituiriam finalmente uma realidade. Ferkiss desconstrói estas utopias, afirmando tratarem-se de novos mitos que, muitas vezes, encobrem o sentimento de vacuidade e a frustração do ser humano perante desafios que, século após século, não consegue vencer.

Como veremos, sobretudo na terceira parte desta obra, sente-se algo semelhante em relação à introdução das TIC na administração pública (elemento propulsor daquilo que passaremos a designar como “ciberadministração”<sup>6</sup>): uma confiança inabalável e inquestionável de que as novas tecnologias são a resposta definitiva para a simplificação, desburocratização, melhoria da qualidade e da segurança de qualquer serviço, seja ele de que natureza for.

No discurso quase épico de apoio à inevitabilidade dos avanços tecnológicos, há outras duas ideias que são frequentes: de que a principal potencialidade das TIC nas organizações consiste na possibilidade de uma gestão (ou um controlo, se quisermos utilizar um termo mais ideologicamente marcado) mais racional de custos, actividades e indivíduos; de que essa racionalidade conduz necessariamente a um progresso e a um bem-estar incontestáveis que a sociedade há muito ambiciona alcançar.

Na nossa opinião, que procurámos fundamentar ao longo da investigação que realizámos, quando colocadas desta forma, estas ideias são claramente questionáveis.

É um facto que assistimos à (re)emergência de princípios de racionalização, eficácia/eficiência, progresso e consenso que, através das tecnologias de informação e comunicação, se têm vindo a transformar numa obsessão colectiva, legitimando o controlo centralizado sobre as organizações e os agentes que as constituem. Dito de outra maneira, ao aceitar a superioridade da racionalidade técnica e a optimização e a modernização como imperativos, não sobra lugar para a discussão de alternativas ao “one best way” informático (L. Lima, 2003: 117-seg.). Todavia, esta orientação particular da tecnologia para o domínio sobre o conhecimento e a informação, que se integra facilmente em modelos políticos de

---

<sup>6</sup> Na segunda parte deste trabalho, iremos explorar com mais cuidado a opção por esta designação. Neste momento, é suficiente sintetizar as ideias básicas do conceito de *ciberadministração*: um campo que condiciona a filosofia e prática organizacionais decorrentes de interacções sociais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

controle hierárquico estatal ou de regulação competitiva do mercado, não é a única via possível.

Como afirma Gareth Morgan, "na prática, a tecnologia é frequentemente utilizada para aumentar o poder central" (2007: 174). No entanto, "em princípio, a tecnologia pode ser usada para aumentar o poder daqueles que estão em níveis ou locais da organização periféricos, fornecendo dados relacionados ao seu trabalho, mais claros, imediatos e relevantes que facilitam o autocontrole em lugar de controle centralizado" (*ibid.*, p. 174). Por exemplo, as redes de governação têm vindo a ganhar destaque teórico como novo modelo de regulação das políticas públicas. Estes sistemas de governação pluricêntricos assentam na interdependência entre um número elevado de actores, que partilham valores e regras negociadas entre eles. Este modelo, segundo os seus defensores, tem potencialidades para permitir um mais amplo leque de alternativas de acção, maior rapidez e flexibilidade no tratamento de questões com elevado grau de imprevisibilidade e complexidade, bem como atingir um maior número de cidadãos, sem com isso incorrer em maiores custos (J. Lima, 2007: 167-seg.)

Por outro lado, a terra prometida das TIC, com a propagada facilidade e equidade no acesso aos recursos e à participação nas decisões políticas, tarda a chegar. Não podemos afirmar que todos os cidadãos têm a mesma possibilidade de acompanhar as mudanças — ou porque não têm conhecimentos suficientes, ou porque não têm o equipamento (por motivos económicos ou outros), ou porque não estão numa fase da vida que facilite a aprendizagem, entre muitos factores possíveis. Este contraste entre o enaltecimento das TIC e a constatação diária dos problemas que levanta, instiga-nos a argumentar que é necessária uma reflexão fundamentada que permita pôr em causa aquilo que nos é apresentado como logicamente positivo e imperativo.

Aproveitaríamos esta questão para começar a direccionar o tema para o âmbito que pretendemos tratar neste trabalho: a administração educacional e a sua articulação com a identidade docente.

À semelhança do que se passa internacionalmente, a maioria dos professores não teve uma aprendizagem sistemática do uso das tecnologias durante a sua formação inicial, tendo desenvolvido alguma literacia informática<sup>7</sup> posteriormente, em cursos de formação contínua ou como autodidactas (F. Costa, 2007, Peralta e Costa, 2007; Silva e Miranda, 2005). E apesar de se multiplicarem as situações em que há necessidade de recorrer às tecnologias, como vimos anteriormente, os professores apresentam cada vez menos disponibilidade temporal para formação ou para exploração auto-direccionada, persistindo as dificuldades na interacção

---

<sup>7</sup> Guilhermina Miranda define "literacia informática" como a integração de três elementos: "conhecimentos e competências sobre a tecnologia computacional"; "atitudes positivas face a esta tecnologia"; "confiança para usar os computadores sem grande ansiedade" (2007: 42).

com ferramentas ou aplicações informáticas (como podemos constatar pela leitura do Relatório de Actividades 2006/2007, do Centro de Competência da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Uma conclusão que confirma a anterior é apresentada num estudo a nível internacional (*Benchmarking access and use of ICT in european schools 2006*), que refere que os professores portugueses, comparados com os seus colegas europeus, se descrevem como pouco competentes na utilização das TIC.

Contudo, seria ingenuidade pensar que apenas as dificuldades de formação nesta área condicionam a utilização das novas tecnologias pelos professores. Temos observado — embora não de uma forma sistemática, mas frequente o suficiente para nos levantar dúvidas que consideramos legítimas — que muitos docentes, resistentes a investir tempo e trabalho em novas experiências pedagógicas, vão mantendo um discurso e uma atitude de desdém ou mesmo aversão em relação às TIC, utilizando-as esporadicamente ou simplesmente evitando-as na sua prática lectiva, sem que daí advenham consequências que os preocupem necessariamente.

No entanto, há momentos em que são confrontados com a necessidade de utilizar estas ferramentas como, por exemplo, nas alturas de avaliação dos alunos ou do concurso para selecção e recrutamento do pessoal docente. Por vezes, acontece até que têm de aprender sozinhos e rapidamente a utilizar as aplicações, tendo prazos muito curtos para a introdução de dados, agravados por imperfeições do *software* e do equipamento. Nessas alturas, muitas vezes, verificam-se alianças ocasionais com professores e até funcionários que apresentam mais competências nestas áreas e que, por essa razão e nesse contexto, assumem posições de liderança.

Temos constatado diariamente este choque de racionalidades na nossa actividade diária. Por um lado, vislumbramos os professores menos entusiasmados com as alterações relacionadas com as TIC, de entre os quais destacaríamos um grupo que chega a considerar a sua utilização um mero formalismo que só complica ainda mais as tarefas administrativas que têm de cumprir. Por outro, pressentimos o culto das novas tecnologias, fetiches de progresso e dinamismo social, para alguns uma forma eficaz de adquirir e exercer poder, relegando os menos aptos para uma situação de subalternidade, como se se tratassem de próteses arcaicas de uma sociedade que se deseja em constante *upgrade*.

Uma das razões para escolhermos este tema foi precisamente a perplexidade que sentimos ao verificar que este choque de racionalidades não se traduzia em confrontos visíveis dentro e fora da escola. Não existirão focos de tensão e conflitos entre professores ou entre eles e a administração central devido a esta situação? A existirem, será que esses confrontos são camuflados, contornados, resolvidos? A que se deve este silêncio?

Para estudar este problema, centrámo-nos em várias questões de partida, associadas em três grupos distintos por motivos de clareza analítica, mas interdependentes na sua origem e nas suas respostas:

1. Quais os significados mais relevantes, sociológica e organizacionalmente, das tecnologias de informação e comunicação ao serviço da administração educacional? Os decorrentes de uma agenda marcada por uma racionalidade determinada pela eficácia, pela inovação e pela competitividade? Ou, pelo contrário, com a ciberadministração educacional, haverá lugar para a concretização de uma vocação emancipatória, para o desenvolvimento de projectos que estimulem a autonomia e a participação nas escolas?
2. Como têm respondido os professores aos desafios criados pela introdução das novas tecnologias na administração educacional? Há verdadeiro entusiasmo e espírito de iniciativa na implementação das mudanças? Se, pelo contrário, existe rejeição das inovações e resistência activa às novas tecnologias, que reflexos têm estas atitudes nas organizações educativas?
3. A ciberadministração educacional teve ou não impacto na identidade docente? Podemos dizer que a natureza dessa identidade foi subvertida ou ficou enriquecida com a chegada de uma suposta "Sociedade da Informação"? Quais as consequências das mudanças tecnológicas em termos de relações sociais entre professores (e entre estes e a comunidade educativa)?

Atendendo a estes pressupostos, esta investigação procurou atingir os seguintes objectivos:

- . Interpretar opções e decisões da administração educacional, a nível da utilização das tecnologias de informação e comunicação, tomadas pelos órgãos de gestão das escolas e pela administração central;
- . Analisar a relevância das tecnologias informáticas no seu papel de instrumento ao serviço de objectivos técnicos e políticos;
- . Descrever as reacções dos professores aos desafios da ciberadministração educacional;
- . Apresentar a dinâmica das relações que se estabelecem entre os professores, que decorrem do recurso às novas tecnologias no âmbito da administração educacional;

- . Determinar o grau de influência que a ciberadministração educacional tem na definição da identidade docente;
- . Mapear e clarificar as lógicas que ajudam a compreender a manifestação e a contextualização dos fenómenos enunciados, no quadro do estabelecimento de ensino seleccionado para o estudo.

Seria interessante também articular este tema com as reacções dos professores ao modelo de avaliação do desempenho docente, aprovado recentemente pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro, dado que um dos itens a controlar pelos coordenadores de departamento nas escolas — claramente identificado na ficha VII apresentada pela Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação — é a "utilização de recursos inovadores incluindo as tecnologias de informação e comunicação". Não obstante, julgamos que será porventura um pouco cedo para discutir o impacto deste novo modelo na forma como os professores encaram as novas tecnologias. Uma vez que o regime adoptado que vigorou em 2008/2009 ainda é uma versão de certa forma "experimental", cremos que os seus efeitos só poderão ser devidamente calculados dentro de alguns anos, o que não quer dizer que não tenhamos estado atentos, no decorrer do nosso estudo, a mudanças de comportamento e a alterações nas relações entre professores influenciados por esta situação.

### 3. Princípios teóricos e metodológicos

Praticamente desde o início da nossa investigação, quando ainda esboçávamos os vectores que iriam servir de base ao nosso estudo, que nos apercebemos da importância de que se revestiam determinados princípios relacionados com o tipo de aprendizagem que nos propúnhamos a alcançar, sobretudo no que diz respeito à natureza do conhecimento passível de ser atingido e ao caminho mais recomendável para uma abordagem relevante, em termos científicos, desse mesmo conhecimento.

Como abordar, por exemplo, as questões do espaço e do tempo, fulcrais na compreensão da contemporaneidade em geral e, em particular, da ciberadministração, sem as relacionar com uma determinada concepção da realidade? Como examinar, por exemplo, a questão das ideologias como factores determinantes nas dinâmicas de poder sem o questionamento das relações entre a ideologia e o conhecimento científico? Como analisar aquilo que denominaremos como "lógicas de sobrevivência" sem ensaiar previamente uma conceptualização, ainda que breve, do problema da causalidade?

Esta óptica é partilhada, por exemplo, por Lyotard (1987: 14), uma das referências principais do pós-modernismo, quando afirma, a propósito da Sociedade da Informação, que "hoje, mais do que nunca, saber algo sobre esta última, é em primeiro lugar escolher a maneira de a interrogar, que é também a maneira como ela pode proporcionar respostas".

Apresentar o percurso das nossas questões e das nossas respostas, tantas vezes provisório e incerto, é o que distingue a nossa investigação — no fundo, o que distingue qualquer investigação — e o que, do nosso ponto de vista, pode ser mais interessante a quem pretenda dela fazer uma leitura crítica.

Convém ainda referir que, apesar do carácter introdutório deste capítulo, abster-nos-emos de sistematizar as doutrinas da filosofia do conhecimento e da metodologia: não quer dizer obviamente que não reconheçamos a utilidade das distinções clássicas dogmatismo/cepticismo, realismo/idealismo, empirismo/racionalismo, entre outras, mas consideramos que seria demasiado pretensioso (impossível até) querer fazer uma revisão da literatura sobre esta matéria, dada a vastidão e complexidade dos problemas que levanta. No entanto, mediante a apresentação de alguns textos que julgamos serem representativos dos princípios que pretendemos seguir nesta investigação, cremos que está ao nosso alcance sintetizar um ou outro problema epistemológico/metodológico que seja mais relevante para este estudo.

Aceitar a fragilidade e a complexidade dos dispositivos teóricos e metodológicos de que nos socorremos nesta investigação não é sinónimo de relativização absoluta da validade das conclusões a que é nossa intenção chegar no final do nosso projecto. Existem para nós diferenças claras, não obstante a sua complexidade, entre o conhecimento obtido por meio da investigação e o que advém do senso comum. Não é por haver uma permeabilidade da realidade social ao olhar quotidiano e espontâneo de cada um dos actores que a experimentam, que não será possível defender uma ruptura com esse olhar, para encetar uma análise menos comprometida com os interesses e as circunstâncias que condicionam o senso comum.

Quando falamos na oposição entre o senso comum e a ciência, não se trata de uma mera complexificação de terminologia ou da sofisticação das técnicas de pesquisa empregadas, ou ainda de uma clivagem entre o saber popular e o saber dos peritos, como sublinha A. S. Silva (1986: 31-32). Trata-se sim de um domínio onde, por um lado, se reconhece legitimidade e importância às diferentes formas de apropriação cognitiva da realidade, mas, por outro, onde "são inaceitáveis princípios e modelos que não obedeçam às regras de construção e validação que ela própria [a ciência] vai definindo" (*ibid.*: 51).

O mesmo autor apresenta três concepções que frequentemente constituem "obstáculos epistemológicos" a uma investigação.

A primeira decorre da influência de factores ditos "naturais" na explicação dos factores sociais (*ibid.*:32-39). Ancorada na Biologia, na Genética, na Psicologia etc., esta tendência promove uma perspectiva determinista dos comportamentos humanos, incluindo os sociais, esquecendo que até fenómenos como a alimentação, a reprodução ou a morte envolvem estruturas colectivas e práticas culturais que vão muito para além do âmbito de uma mera dimensão naturalista. Esta forma de explicação interessa-nos bastante, uma vez que pode constituir um expediente ideológico eficaz para apresentar como inevitáveis situações de desigualdade de aptidões (e portanto de oportunidades), considerando natural que certos indivíduos sobrevivam em determinado ambiente e outros não, como se apenas estivessem em causa diferentes capacidades de adaptação ao ambiente, distribuídas desigualmente pelo destino, sem que nada ou ninguém fosse responsável pelas consequências que daí adviessem. Ao abordarmos as questões da adaptação ao ambiente de mudança estimulado pela introdução das novas tecnologias na administração educacional, há que ter em conta que muitas vezes há decisões políticas e administrativas que partem precisamente da premissa que acabámos de apresentar.

O segundo obstáculo radica no individualismo (*ibid.*: 39-45), ou seja, que uma explicação científica do social deve submeter-se à explicação científica do indivíduo, caso



contrário enveredar-se-ia por uma via que nega o livre-arbítrio do actor social, que em cada momento age de acordo com os seus interesses e convicções. Segundo Santos Silva, a questão está mal colocada: não estamos a falar de determinismo, mas de probabilidades; não desejamos separar indivíduos e sociedade, mas admitir que "se as estruturas se constituem, assim, através da acção, esta, por seu turno, só se constitui nas condições fixadas por aquelas" (*ibid.*: 42). Para além disso — e este é um ponto fulcral da base teórica desta investigação — defender em absoluto o postulado de que os indivíduos perseguem sempre os seus interesses de uma forma racional é deixar de lado e aceitar como inexplicáveis muitos dos comportamentos que grupos e subgrupos demonstram em determinados contextos, como os que iremos tratar através da nossa análise dos dados empíricos.

A última concepção apresentada por A. S. Silva (*id.*: 45-49) combina as atitudes de sobrevalorização/depreciação relativamente a determinados valores mediante a sua proximidade/afastamento dos quadros mentais dos agentes de investigação. Dificilmente se desenvolverá uma atitude genuína de procura do conhecimento se não for controlada a propensão para afirmar a universalidade de determinados pressupostos teórico-ideológicos, como se a sua aplicabilidade fosse inquestionável. Por exemplo, a influência excessiva de um determinado autor ou escola de pensamento, ou ainda a atracção pelas tendências mais actuais das modas gerencialistas podem constituir factores que dificultam a ruptura com as supostas "evidências" que impedem a constituição do domínio científico a que já fizemos referência. Num campo de investigação sociológica como aquele que escolhemos, em que são recorrentes os discursos encomiásticos relativamente às novas tecnologias, há que ter particular atenção e manter uma atitude de desconfiança a fim de acautelar posições de excessivo entusiasmo que obstruam uma visão crítica da realidade.

Perante estes obstáculos, concordamos com os princípios de relativização, relação e problematização dos fenómenos a estudar (*ibid.*: 52-53). Como iremos ver mais adiante, a metodologia que defendemos neste trabalho fundamenta-se precisamente no ênfase da contextualização social, cultural, espacial e temporal dos factos, bem como no estabelecimento de vínculos entre eles que permitam clarificar faces da sua natureza, aceitando contudo que se trata de uma visão contingente e aberta a outras abordagens.

Desde o início desta secção que temos vindo a afirmar, de forma mais ou menos explícita, aquilo a que Almeida e Pinto (1982: 81) denominam "função de comando da teoria". Quer isto dizer que, ao constituirmos um sistema que conjuga "os conceitos, as relações entre os conceitos e as relações entre relações" (*ibid.*: 66), partimos do princípio que está em causa um conjunto de opções que condiciona a nossa observação. Aliás, a própria

etimologia do termo "teoria" (do grego *θεωρία*, "acção de ver, observar, examinar", como consta em Bailly, 1950) confirma essa ideia de uma perspectiva individual sobre o objecto de estudo.

Para evitar equívocos, convém desde já referir que não concebemos as opções teóricas como "compilações de respostas" à espera de perguntas: pelo contrário, concordamos com Almeida e Pinto quando falam da problemática teórica como "um conjunto estruturado de questões" (*ibid.*: 64), ou seja, um conjunto de preocupações que serve de ponto de partida para o confronto com as contradições e irregularidades que a realidade empírica encerra e que nos exigem novas interrogações, cada vez mais exigentes e mais complexas.

O mesmo diríamos acerca da metodologia a seguir: tal como acontece com os "conceitos substantivos" teóricos, os "conceitos processuais" metodológicos também não podem ser considerados estaticamente, como receituários que asseguram *a priori* a cientificidade absoluta do conhecimento. Assumindo-se como "crítica das práticas de investigação", a metodologia deverá apoiar a formalização e codificação provisória dos problemas, concretizados nos métodos, ou seja, nas "práticas críticas da investigação" (*ibid.*: 85).

Como afirma Habermas, num texto clássico denominado "Conhecimento e Interesse", "a ilusão objectivista, que pretende ver nas ciências um em-si de factos estruturados segundo leis, encobre a constituição destes factos e não permite assim que se tome consciência do entretecimento do conhecimento com os interesses do mundo vital" (1968: 134). Daí a necessidade de compreender e aceitar a intromissão de linhas ideológicas no tecido teórico, dado que este se combina com uma "pluralidade contraditória de níveis objectivos de significação presentes/ausentes nos discursos concretos" (Almeida e Pinto, 1982: 88).

Concluiríamos portanto que, ao longo da investigação, há um desafio epistemológico permanente: o de destrinçar esses diferentes elementos teórico-ideológicos, de modo a tornar mais transparentes os diferentes graus de questionamento da realidade em que se situam, bem como os valores, objectivos e interesses que promovem. Mais uma vez socorremo-nos das palavras de Habermas: "não é o conteúdo informativo das teorias, mas a formação de um hábito reflexivo e ilustrado nos próprios teóricos o que finalmente produz uma cultura científica" (1968: 130).

### **3.1. Referências teóricas**

A afirmação de Habermas atrás enunciada recorda-nos um texto de Paulo Freire, intitulado "Considerações em torno do ato de estudar" (1976: 9-13). Refere o sociólogo

brasileiro que um estudo crítico exige a predisposição para o diálogo com os autores que desejamos estudar, indagando-os, estabelecendo articulações entre eles, não para nos sujeitarmos passivamente ao seu pensamento — condicionado histórica, sociológica e ideologicamente, e nem sempre coincidente com o do leitor —, antes assumindo a necessidade de nele investir a nossa própria criatividade e "criticidade".

"Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu" — eis o conselho de Freire que mais nos marcou, quer pela incitação à descoberta do percurso pessoal implícito em cada texto, quer pela síntese que consegue fazer da nossa própria identidade enquanto investigadores.

É por isso que não tivemos a pretensão de fazer uma revisão exaustiva da literatura existente sobre os diversos vectores teóricos do nosso projecto. Seria impossível — até por questões de limitação impostas pelo tempo disponível e pela própria natureza desta dissertação — conciliar uma apresentação completa do pensamento dos autores e das suas influências bibliográficas com o aprofundamento das relações, ou dito de outra maneira, dos diálogos virtuais que entre eles é possível estabelecer. Consideramos preferível reduzir o número de referências teóricas para ser exequível a "atitude de adentramento" de que fala Freire, procurando sempre que possível evitar o contacto indirecto com os autores através de interpretações alheias dos seus textos originais — o que não quer dizer que tenhamos colocado de lado a consulta de obras que fazem uma espécie de inventário do trabalho realizado por vários autores em determinada área. Não é difícil compreender que, entre essas sùmulas, privilegiámos as que partilhavam connosco o desejo de estabelecer pontes entre os autores<sup>8</sup>, sobre aquelas que se constituíam como simples listagens de definições deste ou daquele conceito, por mais completas que fossem.

Entre os autores internacionais que mais importância tiveram na consecução deste projecto de investigação, destacaríamos Gareth Morgan, cuja obra *Imagens da Organização* (2007) apresenta uma leitura singular da complexidade organizacional, que julgamos poder ser adaptada à realidade escolar em causa no nosso estudo. O autor apresenta um conjunto de metáforas que permitem diferentes leituras destes fenómenos: as organizações como Máquinas, como Organismos, como Cérebros, como Cultura, como Sistemas Políticos e como Instrumentos de Dominação serão as imagens a que daremos mais atenção ao longo deste trabalho.

---

<sup>8</sup> Para permitir o diálogo virtual entre autores, a que nos referimos anteriormente, com frequência abdicámos da sua sequencialidade diacrónica para privilegiar antes as conexões entre textos distantes no tempo, mas próximos nas ideias que veiculam.

Outras visões de conjunto que foram particularmente relevantes para esta reflexão estão contidas nas obras de Per-Erik Ellstrom (1983) — que apresenta quatro modelos: o racional, o político, o do sistema social e o anárquico — e de Tony Bush (2003) — cujos modelos formal, político, cultural e de ambiguidade têm muitos pontos em comum com o autor anterior, a que adiciona ainda os modelos colegial e subjectivo.

Este enquadramento teórico mais abrangente será complementado por visões mais particulares de temas como o poder, a identidade profissional, as lógicas de comportamento grupal — rubricas clássicas dos estudos sociológico-organizacionais, que serão direccionadas para a aplicação das tecnologias de informação e comunicação ao domínio administrativo educacional.

No que diz respeito à investigação feita em Portugal, inspirámo-nos sobretudo nos estudos de diversos autores que dedicaram parte das suas obras à análise e síntese dos diferentes modelos, paradigmas e imagens organizacionais aplicados ao contexto português, entre outros:

- . Licínio Lima (2003: 15-36, 96-102), que dá especial destaque às faces organizacionais de Ellstrom (1983) e que apresenta um modelo próprio: o "modo de funcionamento díptico da escola como organização";
- . Virgínio Sá (1997: 59-95), que segue de perto a estrutura dos modelos de Bush (2003) — embora trate de forma muito sumária a cultura organizacional, no âmbito do modelo colegial, que denomina "democrático" — a que acrescenta ainda um outro: a abordagem (neo)institucional;
- . Jorge Adelino Costa (1996), numa obra que reúne algumas das imagens, paradigmas e abordagens já referidas, adicionando uma outra metáfora organizacional: a Escola como Empresa;
- . a obra *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*, em que participaram vários docentes da Universidade do Minho — que analisa as perspectivas burocrática, política, cultural, (neo)institucional e outras (como a da escola como lugar de vários "mundos") — organizada por Licínio Lima (Lima et al., 2006).

Destacáramos em particular a parte final do primeiro capítulo da obra *Modelos de Formação em Administração Educacional*, de Guilherme Silva (2006), que procura estabelecer pontes entre os autores que temos vindo a enumerar e uma conceptualização pessoal do autor, que apresenta três abordagens à Administração Educacional e dois ideais-

tipo de Administrador Escolar, como se pode visualizar no quadro n.º 1. Embora não seja mencionado explicitamente, parece-nos que é o díptico prescrição/interpretação de Licínio Lima (2003) o elemento estruturador da segmentação que Guilherme Silva propõe, com uma abertura teórica suficiente para aceitar que, por vezes, o mesmo modelo figure em perfis divergentes.

**Quadro n.º 1** - Comparação entre modelos, imagens e abordagens organizacionais (Silva, 2006: 71)

<i>Os Quatro Modelos de Análise Organizacional de Ellstrom (1984)</i>	Modelo Racional Modelo do Sistema Social		Modelo Político Modelo Anárquico
<i>Os cinco Modelos de Gestão Educacional de Bush (1986)</i>	Modelos Formais		Modelos Democráticos Modelos Políticos Modelos Subjectivos Modelos de Ambiguidade
<i>As oito Imagens da Organização de Morgan (1986)</i>	Máquina	Máquina	
	-----	Organismo	
	-----	Cérebro	Cérebro
	-----	Cultura	Cultura
	-----	-----	Sistema Político
	Instrumento de Dominação	Instrumento de Dominação	
	Prisão Psíquica	Prisão Psíquica	
	-----	Fluxo e Transformação	
<i>Dois tipos de Modelos Organizacionais de Escola (L. Lima, 1997c, 2002)</i>	Modelos Normativistas / Pragmáticos		Modelos Analíticos ou Interpretativos
<i>Imagens Organizacionais de Escola (J. Costa, 1996)</i>	Escola como Burocracia	Escola como Empresa	Escola como Democracia Escola como Arena Política Escola como Anarquia Escola como Cultura
<i>Abordagens à Administração Educacional</i>	Abordagem Legal-Burocrática	Abordagem Empresarialista	Abordagem Sociopolítica
<i>Dois Ideais-Tipo de Administrador Escolar</i>	Administrador Escolar Tecnista		Administrador Escolar Humanista

Trata-se de uma construção original com muitas potencialidades, desde logo pela forma condensada de apresentação, que se torna um auxiliar precioso num primeiro contacto com esta pluralidade de perspectivas<sup>9</sup>. Identificamo-nos especialmente com a atitude do autor, que arrisca a sistematização de ideias com a consciência de que se trata de um processo profícuo

<sup>9</sup> Esta leitura não é impermeável a problematizações, como é reconhecido aliás pelo próprio autor, que afirma ter procurado afinidades entre os diferentes quadros teóricos, mas confessando algumas dificuldades, pois nem sempre os diversos tipos estavam isentos de ambiguidades (*ibid.*: 71). Questionamos, por exemplo, o caso da cultura organizacional, que não foi contemplado no espaço dedicado a Bush e que, nas imagens de Jorge Adelino Costa, deveria talvez ser também incluído na coluna da Escola como Empresa, dada a sua origem comum e a tendência para o discurso normativo/pragmático sobre a realidade que aborda.

em termos analíticos, sem todavia ter ilusões sobre a complexa rede de significados que se cruza permanentemente com interesses e crenças quer pessoais, quer colectivos.

### 3.2. Orientações metodológicas

Houve uma outra obra de Gareth Morgan — *Sociological Paradigms and Organisational Analysis* (1985), numa colaboração com Gibson Burrell — que foi fundamental para a compreensão do que guiava estas diferentes linhas de leitura, ou melhor, do que fazia com que estas abordagens, aparentemente tão distantes e por vezes quase opostas, apresentassem sistematicamente relações tão próximas.

Procuraremos de seguida reconstituir — de forma o mais sumária possível — esses vínculos que foram marcantes para a construção de instrumentos de análise progressivamente mais seguros para a problematização da realidade que nos propusemos a estudar.

Segundo Burrell & Morgan (1985: 1-8), nos últimos duzentos anos houve duas grandes tradições intelectuais que definiram a natureza das Ciências Sociais, coexistindo apesar das concepções contrastantes em que assentavam.

A primeira "acentua a natureza essencialmente subjectiva dos factos humanos", defendendo um olhar impressionista do investigador como o mais adequado ao estudo da realidade social. A estrutura dessa realidade, nesta perspectiva, mais não é do que uma construção artificial para a compreensão da sua diversidade, uma vez que não existem leis naturais que determinem a acção dos indivíduos, considerados como seres autónomos e livres nas suas decisões.

A segunda tradição, ligada ao Positivismo, assume os traços ontológicos, epistemológicos e metodológicos das Ciências Naturais como fundamentais no estudo dos factos humanos. Ao nominalismo, contrapõe o realismo do mundo social externo, composto de estruturas empiricamente percebidas e relativamente imutáveis. Ao relativismo do conhecimento, baseado na experiência essencialmente pessoal do investigador, responde com a necessidade de procurar regularidades e prever situações. Desconfiando da excessiva preocupação relativamente à forma como os indivíduos criam, modificam e interpretam o mundo social, o método positivista defende o uso sistemático de protocolos e de técnicas que possam credibilizar a identificação e definição de regularidades universalmente verificáveis. Em suma, ao sustentar uma visão antropológica determinista em que o Homem é visto como produto do seu "habitat social", aceita também a necessidade de recorrer aos princípios e às técnicas das Ciências Naturais para a análise das suas características.

Na nossa opinião, tem interesse evocar estas duas tradições, não para estabelecer fronteiras inultrapassáveis entre elas, mas para enquadrar paradigmas e correntes sociológicas que recorrem a características de ambas as tendências — que passaremos a designar como dimensões subjectiva e objectiva das Ciências Sociais —, diferenciando-se pelos diferentes graus de aceitação ou recusa dos seus traços distintivos.

Burrell & Morgan (1985: 10-19) distinguem ainda duas concepções que se destinam, por um lado, a especificar diferentes visões acerca da natureza da sociedade e, por outro, a construir um quadro de referência que se intersecte com as duas tradições anteriormente caracterizadas.

A concepção de uma Sociologia da Regulação tem como principal interesse a definição de "explicações da sociedade em termos que enfatizam a sua unidade e coesão fundamentais". O *statu quo*, que pressupõe ordem social e consenso, é a referência para a satisfação das necessidades individuais e grupais, dentro de um contexto que qualificaríamos como sistémico.

A concepção de uma Sociologia da Mudança Radical, pelo contrário, assenta na preocupação com "a emancipação do homem relativamente às estruturas que limitam e enfraquecem o seu potencial de desenvolvimento". Para os sociólogos que partilham esta inquietação, a sociedade é vista como um espaço de conflitos, de dominação, de contradição, subentendendo-se o desejo de esclarecimento dos factores constrangedores da sociedade a fim de os ultrapassar e impulsionar o progresso humano.

Poderíamos dizer a respeito destas duas concepções algo semelhante ao que expusemos acerca da objectividade/subjectividade da natureza das Ciências Sociais: independentemente do aproveitamento que destas questões fizeram os autores ao longo da sua obra, consideramos pertinente estabelecer esta distinção, não para radicalizar posições, mas para permitir a descrição de matizes a partir de referências basilares. De facto, parece-nos tão arriscada a obsessão pelos protocolos de análise e pela formulação de leis quanto uma prática científica reduzida à narrativa impressionista dos fenómenos.

A propósito da oposição positivismo/ultra-relativismo, Thomas Brante (2001) observa que é trivial a observação de que existe uma construção humana por detrás dos factos científicos, pelas opções que se fazem em termos técnicos, pelo contexto social e histórico do investigador e da investigação, do discurso mais ou menos marcado ideologicamente, enfim, muito do que já atrás referimos; no entanto, rejeita que os factos científicos não sejam mais do que construções, defendendo os princípios de que "existe uma realidade social independente das nossas representações ou da nossa consciência dela" (princípio ontológico), de que "é

possível adquirir conhecimentos relativos a essa realidade" (princípio epistemológico) e de que "todo o conhecimento é falível — e corrigível" (princípio metodológico).

Para evitar a fragmentação teórica que, segundo o autor, tem vindo a diminuir a capacidade explicativa dos problemas sociológicos, defende um "realismo causal", em que não se definem leis, mas não se deixa de afirmar tendências, propensões, influências, associações. Se por um lado se rejeitam as regularidades normativas entre fenómenos, por outro não se pode deixar que prevaleça uma visão nominalista radical que reduza objectos e eventos a meras etiquetas discursivas.

Um objectivo semelhante tem sido recentemente perseguido, por exemplo, pelo grupo de Estudos Sociológicos da Sala de Aula, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que tem analisado as potencialidades e os limites de uma "abordagem metodológica mista" (Morais e Neves, 2007). Partindo da distinção entre os tradicionais paradigmas metodológicos quantitativo e qualitativo, estes investigadores advogam a sua compatibilidade e as potencialidades decorrentes da sua utilização paralela ou sequencial (*ibid.*: 76-77). Jick (1979) também advoga a complementaridade das duas metodologias, salientando a triangulação de dados como estratégia propícia a um trabalho de análise que se deseja profundo e diversificado.

É por estarmos de acordo com este conjunto de premissas que adoptámos como método de investigação o estudo de caso, e por entendermos também que vai ao encontro das principais necessidades epistemológicas que as questões de investigação que elencámos anteriormente impunham: flexibilidade na abordagem e capacidade de lidar com uma multiplicidade de discursos e de comportamentos sociais.

Segundo Greenwood (1965), o estudo de caso é — juntamente com o método experimental e o método de medida — um dos métodos básicos de investigação empírica. Distingue-o um conjunto de características que o tornam um dispositivo adequado à "compreensão profunda do fenómeno enquanto totalidade" (*ibid.*: 331-seg.):

- . intensidade — a liberdade para explorar diversas facetas do fenómeno, até em termos diacrónicos, torna este método adequado em campos de investigação menos explorados (como aquele que seleccionámos), onde não existe uma orientação inicial e se torna necessário analisar diferentes sintomas e manifestações sociais para concretizar um primeiro diagnóstico da situação;
- . flexibilidade metodológica — este método é maleável o suficiente para permitir que seja o investigador a ajuizar, em cada fase da investigação, a que diferentes técnicas de colheita de dados deve recorrer. Neste ponto, segue a mesma linha de



pensamento de Robert Stake, que salienta que “o estudo de caso define-se pelo interesse num caso individual, não pelos métodos<sup>10</sup> de pesquisa utilizados” (2005: 443);

. heterodoxia dos processos de análise de dados — os processos normalizados de classificação e ordenação de dados são demasiado limitados para a heterogeneidade de elementos recolhidos, pelo que se exige do investigador uma “capacidade de integração”, que lhe permita interpretar o caso enquanto um todo, recorrendo tanto à sua capacidade de sistematização de interacções/processos/padrões inerentes a fenómenos sociais, quanto a processos mais intuitivos e impressionistas, desde que justificados pelas suas potencialidades heurísticas.

Poderíamos concluir com Stake que “funcional ou disfuncional, racional ou irracional, o caso é um sistema” (*id.*: 444), e cabe ao investigador encontrar, mais do que causalidades, uma coerência e uma sequência nos eventos que vai presenciando.

Robert Yin, perante as críticas de que o estudo de caso é por natureza demasiado intuitivo, sendo frequente a concatenação de pormenores de relevância duvidosa, procura explicar a orientação deste método comparando a tarefa do investigador à de um detective (1981: 61-63). Diante de um crime, não existe um único protocolo a seguir. O detective vê-se confrontado com muitos dados que a sua experiência quase instintivamente vai distinguindo em graus de relevância. Ao longo da investigação, as suas conjecturas são colocadas à prova e são frequentes as mudanças de rumo, muitas vezes sendo necessário adoptar técnicas menos ortodoxas, de modo a combinar o(s) motivo(s) para o crime, as circunstâncias que o espoletaram e o *modus operandi* do criminoso numa explicação satisfatória que seja mais credível do que todas as restantes alternativas de esclarecimento do mistério. E quando os críticos avaliam negativamente uma dada investigação de acordo com as normas de outros métodos, como o experimental, Yin responde de forma contundente: “É a explicação, e não uma variável ou valor isolado, que está a ser testada”.

Gostaríamos ainda de destacar as virtudes dialógicas a que se refere Alves-Mazotti (2006) num ensaio em que analisa as propostas de Yin e Stake, uma vez que constituem

---

<sup>10</sup> Aos procedimentos de recolha e tratamento de informação, Stake chama “métodos de pesquisa”, que distingue das “escolhas metodológicas”, como o estudo de caso. Julgamos que é mais claro utilizar os termos “técnicas” e “método” para designar estes dois conceitos, por razões relacionadas com a própria etimologia destas palavras: o vocábulo grego ‘*téchne*’ traduz-se como ‘ofício, habilidade, meio’ (remetendo para aspectos mais operatórios e instrumentais da investigação); quanto a ‘*méthodos*’, indica a procura de algo, uma doutrina ou até a própria ciência (o que parece insinuar uma espécie de “função de supervisão” dos procedimentos que denominámos como técnicas).

porventura o factor que mais nos atraiu para este método de investigação. O estudo de caso nunca pode ser um monólogo; deve articular-se com outros estudos e conferir uma margem de continuidade para a discussão posterior: “ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixa essa decisão para o leitor” que “decidirá se as interpretações, hipóteses, *insights* apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso do seu interesse “(*ibid.*, 648-650). Queremos assinalar a importância desta premissa para a estruturação do nosso trabalho: as respostas às questões de partida que colocámos não estabelecerão leis, muito menos soluções, para o problema de investigação; antes constituir-se-ão como leituras discutíveis dos fenómenos, vívidas na sua temporalidade e convictas na aceitação das suas limitações. Uma perspectiva que comparamos àquela a que se referia Jacinto do Prado Coelho (1976:11), a respeito das interpretações da crítica literária, que “se podem suceder, alterar umas às outras, cair no esquecimento, readquirir actualidade, mas não anular, porque nenhuma é a verdadeira, a única”.

A questão da escolha de uma unidade de observação num estudo de caso tem sido considerada um dos pontos mais controversos deste método de investigação, especialmente quando se pretende ter como base a possibilidade de generalizar as conclusões para um universo mais vasto.

Flyvbjerg (2004: 425-428), num artigo em que procura sistematizar os mal-entendidos mais frequentes nos juízos de valor acerca do estudo de caso, aponta o preconceito que existe sobre o facto deste método não permitir generalizações, contribuindo menos do que outros métodos para o desenvolvimento científico: seria útil para a formulação de novas hipóteses, mas não para colocá-las à prova e gerar novas teorias. Para rebater esta opinião, Flyvbjerg socorre-se de uma tipologia de selecção de casos, que admite desde amostras aleatórias, até casos extremos — que encerram desvios à norma e que, por si só, têm interesse para o investigador — ou casos críticos — que permitem raciocínios como “se isto (não) é válido para este caso, então (não) é possível aplicar-se a outros casos”. Mais do que analisar esta classificação, interessa-nos a tentativa feita por Flyvbjerg de definir um caso “paradigmático”, ou seja, aquele que “destaca características mais gerais das sociedades em questão”. Não conseguindo estabelecer procedimentos para determinar com segurança o que dá um valor metafórico ou prototípico a certos casos e não a outros, avança com duas ideias que nos parecem interessantes: a de que a intuição e a experiência não podem ser desprezadas no processo de selecção do caso; e de que, mais do que garantir *a priori* a identificação de um caso paradigmático, o investigador deve conseguir — consoante avança a investigação —

julgar da pertinência da sua escolha, em termos não só de representatividade, mas também de acordo com outros critérios.

Stake (2005: 447) enumera alguns desses critérios, de que destacáramos:

- . a natureza do caso, em particular a sua actividade e o seu funcionamento;
- . o seu contexto histórico;
- . a sua situação geográfica;
- . outros contextos — económico, político, legal, estético etc.;
- . a disponibilidade das informações que se pretende recolher.

No entanto, para este autor o critério mais importante é efectivamente a “oportunidade de aprendizagem”, pelo que aconselha a “escolher o caso com o qual se possa aprender mais: isso pode significar optar pelo mais acessível ou por aquele com o qual podemos ter de despende mais tempo” (*ibid.*: 451).

Com base nestes critérios, procuraremos, sobretudo no capítulo II, apresentar os aspectos que nos levaram a seleccionar a unidade para a nossa observação. Para isso, referiremos aspectos que não têm a ver apenas com a questão da ciberadministração, mas que permitem um olhar global sobre o caso em questão, de modo a contextualizar a leitura que propomos dos fenómenos sociais em estudo.

Para uma abordagem sistematizada das técnicas de investigação que utilizámos, recorreríamos à classificação de Almeida e Pinto (1982):

**Quadro n.º 2** - Classificação das técnicas de pesquisa em ciências sociais (Almeida e Pinto, 1982: 94)

<b>DOCUMENTAIS</b>	<b>Clássicas</b>	
	<b>Modernas</b>	Semântica qualitativa Análise de conteúdo

<b>NÃO DOCUMENTAIS</b>	<b>Observação-participante</b>	Observação-Participação
		Participação-observação
	<b>Experimentação</b>	
	<b>Observação não participante</b>	Clínica
		Entrevistas
		Em profundidade
		Centrada
		Testes e medidas de atitudes e opiniões
		Inquérito por questionário

Os principais dados empíricos foram recolhidos por aplicação de técnicas não documentais, como conversas informais, um inquérito por questionário e entrevistas.

O inquérito por questionário foi apresentado a todos professores do 2.º e 3.º ciclos da unidade de análise, durante as duas últimas semanas de Fevereiro de 2009. A opção por este grupo — e não por outros elementos da escola, como auxiliares de acção educativa, funcionários dos serviços administrativos, professores do 1.º ciclo ou educadores de infância do Agrupamento — prende-se com a necessidade de nos restringirmos a um conjunto de indivíduos que partilhasse o mais possível o mesmo tipo de experiências, de espaços, de atributos identitários etc.

Numa primeira análise do instrumento de recolha de dados que utilizámos (apêndice n.º 1), parece-nos que é notório o facto de ter sido concebido numa fase relativamente inicial do nosso estudo, pelo que — na altura em que interpretamos os seus resultados, à distância de alguns meses e de algumas reflexões mais aprofundadas — se nos afigura com algumas imperfeições<sup>11</sup> e com menos abrangência do que aquela que desejaríamos. No entanto, dificilmente poderíamos estabelecer outra planificação para o nosso projecto. Começámos a trabalhar na concepção do inquérito praticamente desde que o projecto de investigação foi aprovado, atendendo a três factores que poderiam colocar embaraços à sua concretização: a

<sup>11</sup> Por exemplo, o título do projecto de investigação entretanto sofreu modificações, de acordo com o aprofundamento da reflexão que fomos construindo a respeito da problemática que pretendíamos abordar. Outra falha de que nos apercebemos posteriormente tem a ver com a inclusão de algumas questões múltiplas (Hill & Hill, 2002: 97), que poderiam constituir focos de equívocos, o que exigiu um cuidado redobrado da nossa parte aquando da sua interpretação.

autorização para a realização dos inquéritos pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular<sup>12</sup> e pelos órgãos de direcção e gestão da escola; as dificuldades inerentes à distribuição e recolha dos instrumentos de notação; o tempo dispendido na introdução, tratamento e interpretação dos dados empíricos. Prevendo estes constrangimentos, que não poderiam ser contornados, procurámos estruturar o instrumento de análise de uma forma que permitisse abertura suficiente para uma leitura o mais articulada possível com o modelo de análise que pretendíamos defender, cujas linhas de base já estavam traçadas, mas que ainda se encontrava longe de estar concluído.

Depois de aprovado pelos serviços centrais e pelos órgãos da escola, fizemos algumas experiências — que talvez seja abusivo designar como "pré-testes" — de maneira a prevenir possíveis ambiguidades e incorrecções nos inquéritos que poderiam comprometer a sua validade. Congratulámo-nos com o facto dos professores que nos ajudaram nesta tarefa terem referido que a extensão do instrumento de análise era relativamente curta, atendendo a outros que tinham respondido recentemente. De facto, tinha sido uma das nossas preocupações evitar que fossem introduzidas questões que não considerássemos absolutamente fundamentais à nossa perspectiva de investigação, com receio de que esse factor pudesse criar resistências à colaboração no inquérito. Por exemplo, elementos como o género, o número de turmas ou o uso das TIC em contextos não educativos, constituindo elementos interessantes, não se enquadravam no núcleo de informações que era nossa prioridade analisar e, por esse motivo, não foram incluídos.

Para além da atenção à dimensão, tivemos ainda outros cuidados na preparação deste inquérito. Colocámos no seu início uma introdução que julgamos clara e objectiva, que resume as finalidades dos dados a recolher, o tipo de projecto em que se integram, e que garante a confidencialidade das informações. O questionário foi dividido em três partes — I. Caracterização pessoal; II. As TIC e a Escola - aspectos gerais; III. As TIC e a Escola - aspectos locais — de modo a permitir uma mais fácil compreensão, pelos inquiridos, do âmbito de cada grupo de questões.

O inquérito apresenta um total de 15 questões que poderiam ser distribuídas da seguinte maneira, recorrendo à classificação de Hill & Hill (2002: 85-86):

---

<sup>12</sup> Desde a publicação do Despacho 15847/2007, de 19 de Junho, que "a aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público deve ser sempre autorizada pela Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular", sendo a gestão destes instrumentos da responsabilidade do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, que tem o poder de autorizar e supervisionar a sua aplicação. Existe inclusivamente uma aplicação informática *on-line*, onde são registadas as solicitações de autorização, que iremos comentar mais adiante neste trabalho, dada a proximidade do nosso tema de estudo. Muito do que afirmaremos nos capítulos seguintes sobre as dinâmicas de poder ligadas à ciberadministração poderá ajudar a interpretar esta forma de supervisionar a investigação científica nas escolas.

- . questões com respostas qualitativas por palavras pelo respondente<sup>13</sup> — 1;
- . questões com respostas qualitativas escolhidas pelo respondente — 11;
- . questões com respostas quantitativas escritas em números pelo respondente — 2;
- . questões com respostas quantitativas escolhidas a partir de um conjunto de respostas alternativas — 1.

Apenas quatro questões dizem respeito a factos — aquelas que se prendem com a idade, o grupo disciplinar, a situação profissional e o tempo de serviço —, todas as outras têm como objectivo conhecer opiniões, atitudes e valores (*ibid.*: 89), o que confirma os princípios enunciados anteriormente.

Achámos que seria interessante, relativamente à terceira parte do inquérito, colocar o inquirido na posição de testemunha dos acontecimentos, ou seja, preferimos que apontassem dados que tivessem observado dentro do seu grupo social, a que referissem o seu próprio comportamento. À primeira vista, poderia parecer preferível a segunda opção uma vez que assim teríamos acesso a factos concretos e indiscutíveis, ao contrário das opiniões sobre terceiros, bastante mais subjectivas. No entanto, adoptámos outro ponto de vista porque estamos convictos de que tem mais a ver com os objectivos do nosso trabalho, que não pretendem ficar limitados à descrição de comportamentos individuais, mas sobretudo apresentar interacções e quadros de racionalidade que permitam interpretar o impacto das novas tecnologias na administração educacional<sup>14</sup>.

Sobre a natureza das questões, cremos que conseguimos um equilíbrio entre a clareza e facilidade de entendimento, por um lado, e o rigor da formulação das perguntas, por outro. Todavia, temos a consciência de que não é uma tarefa fácil, tal como acontece com os propósitos de evitar formulações de questões que possam de algum modo pressionar psicologicamente o inquirido a inclinar-se num certo sentido ou a adoptar determinada postura perante o tema (Hill - 95-104).

Apesar de alguns manuais de metodologia aconselharem a construção de perguntas cujas respostas possam ser directamente convertidas em variáveis ou categorias teóricas (por exemplo, Hill & Hill, 2002: 84-seg.), não podemos dizer que essa tenha sido uma das nossas preocupações principais. É evidente que foi a base teórica, como tivemos oportunidade de referir, que definiu a estrutura do inquérito, as suas questões e as afirmações para juízo dos

<sup>13</sup> Embora apenas tenha sido colocada uma questão deste tipo, existem mais quatro perguntas em que se dá a possibilidade ao respondente de acrescentar outras hipóteses para além das propostas pelo investigador.

<sup>14</sup> Por outro lado, não existem factos em estado "puro", "neutros", "universais" e absolutamente "objectivos". É necessário ter em conta o "problema quádruplo" que se coloca a essa suposta objectividade (Javeau, 1998: 99-100): a competência, a sinceridade e a fidelidade do respondente, bem como a compreensão das questões.

inquiridos. Contudo, consideramos artificial e desprovido de relevância um processo interpretativo que seja circunscrito à correspondência directa entre uma variável e um determinado número de respostas, que a confirma ou desmente. A complexidade da relação entre teoria e empiria que pretendemos estabelecer implica a definição de um espaço de *interface*, em que se procura criar uma zona de confluência entre, por um lado, as imagens e modelos organizacionais e, por outro, os dados que vamos recolhendo. Parece-nos ser esta uma das premissas de base de qualquer interpretação que se pretenda sociológica: assumir um encontro e uma adaptação mútuos (nem sempre pacíficos) entre elementos teórico-ideológicos e os elementos empíricos, que só resulta se permitir e instigar novos questionamentos, progressivamente mais lúcidos e mais críticos. Nesta perspectiva, o estudo tem importância não *apesar* dos resultados serem relativos e efémeros, mas sim *porque* são relativos e efémeros, e por dessa condição nascer algo mais autêntico e que, por isso, merece ser estudado.

Muito do que dissemos a respeito do inquérito, poderíamos repetir em relação às entrevistas: a pressão devido à necessidade de aprovação por entidades internas e externas à escola; o tempo para preparação, realização, transcrição e análise das entrevistas; o tipo de questões etc. Em alguns destes pontos, a situação foi um pouco mais complexa dado que havia organismos directamente ligados ao Ministério da Educação que seria de todo o interesse ouvir para estabelecer pontos de contacto ou de discordância com outras perspectivas, mas que não foi possível auscultar: ou porque se recusaram claramente, ou porque adiaram sucessivamente, ou apenas porque ignoraram o nosso convite. De qualquer modo, consideramos que fomos privilegiados por ter havido um número tão grande de pessoas que acedeu a partilhar connosco a sua opinião sobre a ciberadministração educacional.

Na unidade de observação, realizámos oito entrevistas individuais, que decorreram no final do primeiro período lectivo (Dezembro de 2008). Entrevistámos três professores que se encontravam em diferentes níveis de literacia informática — inicial, médio e avançado<sup>15</sup> (que, por uma questão de facilidade, serão designados respectivamente como PROF.IN., PROF.MÉD. e PROF.AV.); o Coordenador TIC (COORD.TIC); dois elementos do Conselho Pedagógico (C.PEDAG.1 e C.PEDAG.2); e dois elementos do Conselho Executivo (C.EXEC.1 e C.EXEC.2). Na nossa escolha, tivemos o cuidado de procurar professores que tivessem perfis, responsabilidades e experiências o mais diversificadas possível, de modo a

---

<sup>15</sup> O processo de escolha dos entrevistados passou por uma primeira fase, em que se realizaram conversas informais com vários professores da escola em análise, seguindo-se uma fase de selecção que teve como referência os critérios referidos na nota n.º 7.

permitir um cruzamento de ópticas, em termos sincrónicos e diacrónicos, sobre o campo do nosso estudo.

Foram-nos ainda concedidas entrevistas por um representante da empresa que fornece *software* de gestão escolar à escola por nós seleccionada (REPR.3C) e por um elemento da equipa técnica do Plano Tecnológico (ELEM.PT). Julgamos que os dados recolhidos durante estas duas sessões — que decorreram em Janeiro e Abril de 2009 — enriqueceram bastante a nossa investigação, permitindo uma visão "do exterior" sobre o fenómeno da ciberadministração.

Em todas as entrevistas, tivemos em linha de conta três exigências que consideramos fundamentais:

1. *Adequação do ambiente e do contexto à entrevista* — Desde o início, procurámos criar um clima de cordialidade e simpatia para favorecer a espontaneidade do entrevistado. Antes de começarmos, havia um diálogo informal que constituía uma oportunidade para nos apercebermos de alguns traços de personalidade do entrevistado, que deveríamos ser capazes de potenciar de maneira a que viesse à superfície o que de mais representativo poderia haver dos seus conhecimentos e experiências. Sempre que julgámos necessário, alterámos a forma e a sequência das questões uma vez que alguns dos tópicos que pretendíamos abordar, na nossa opinião, poderiam ser algo intimidadores. Em algumas situações, tivemos algumas dificuldades em lidar com o facto dos entrevistados contornarem os aspectos mais constrangedores, respondendo de forma ambígua ou dirigindo o diálogo para questões laterais. Porém, não se pode dizer que esta tenha sido uma atitude frequente: na maior parte das vezes, era visível a grande disponibilidade dos inquiridos para abordar todos os assuntos, mesmo os potencialmente mais polémicos.

2. *Cuidado na elaboração/execução do roteiro* — Embora com dificuldades devido ao *timing* das entrevistas — problema que já abordámos relativamente ao inquérito por questionário —, consideramos que o roteiro demonstra uma ligação forte à base teórica do nosso estudo. Apesar da complexidade de alguns dos temas, houve a preocupação de que as questões fossem elaboradas de forma clara, evitando ambiguidades e mantendo alguma reserva em relação às opiniões ou posicionamentos pessoais<sup>16</sup>. Não foram colocadas, na nossa opinião, demasiadas

---

<sup>16</sup> Julgamos que este aspecto foi sendo desenvolvido e que as últimas entrevistas já revelam uma postura de maior distanciamento do que as iniciais, quando a base teórico-metodológica ainda carecia de alguma maturação.



questões — as entrevistas, salvo uma ou outra excepção, tiveram uma duração entre os 20/30 minutos —, mas não foi sacrificada a abrangência temática do roteiro a este cuidado com a gestão do tempo e da disponibilidade dos entrevistados. A este respeito, convém dizer que se evitou a repetição de questões, sempre que uma resposta incluía, implícita ou explicitamente, informações que diziam respeito a questões que seriam colocadas posteriormente. Tentou-se respeitar a sequência de pensamento do entrevistado, por exemplo, alterando a ordem das questões do roteiro, e raramente foi necessário interromper a sua resposta para a direccionar para o tema em análise.

3. *Preocupações éticas* — Já referimos que a confidencialidade dos dados e da identidade foi garantida ao entrevistado (e à organização de que fazia parte, no caso da empresa de *software* de gestão escolar). A autorização para a realização das entrevistas foi solicitada seguindo os mesmos procedimentos que foram tomados em relação aos inquéritos. Todas as entrevistas foram registadas em suporte áudio, tendo sido este processo sempre expressamente autorizado pelo entrevistado. Antes de se iniciar a entrevista, havia um momento em que se explicavam as finalidades da entrevista, a importância das opiniões do entrevistado e se dava a garantia de confidencialidade dos dados e da identidade (quer do inquirido, quer da organização de que fazia parte, no caso da empresa de *software* de gestão escolar).

Relativamente à questão da transcrição das entrevistas, temos consciência dos obstáculos que se colocam à transposição do registo oral — com as suas particularidades, como a ênfase dada a determinadas partes do discurso, os momentos de silêncio, os recursos não verbais etc. — para um registo escrito, com códigos e regras bastante mais rígidos, que dificilmente conseguirão representar com fidelidade todos os matizes de um diálogo. Consideramos particularmente interessante a comparação que Steinar Kvale (1996: 164-165) estabelece entre a questão da transcrição de uma entrevista e a representação de uma paisagem por um mapa topográfico. Ambos são abstracções que procuram aproximar-se de um objecto de forma a torná-lo mais acessível a quem pretende estudá-lo. Acrescentaríamos que estas representações abstractas não são a única forma de permitir esse estudo — tal como, para a observação de uma certa paisagem, podemos recorrer a mapas, fotografias, ilustrações, esquemas etc., assim acontecerá com a transcrição mais literal ou mais literária do texto da entrevista. Dentro das nossas limitações, pensamos que foi atingido um nível aceitável de

fiabilidade nas transcrições que decorre de um equilíbrio entre momentos em que se reproduz textualmente o que foi dito e outros em que as alterações se impuseram como condição necessária à compreensão do texto para quem o analisa à distância.

No que diz respeito às técnicas documentais, efectuámos a análise do conteúdo de diversos documentos da escola: actas, relatórios, planificações, projectos, avisos, correspondência etc. Com os elementos recolhidos, procurámos reconstituir o percurso histórico da escola enquanto espaço em transformação pelo contacto com as novas tecnologias. Iremos pontuando a nossa exposição desse percurso com observações dos entrevistados e com as medidas de política educativa que, durante os anos de funcionamento da unidade de análise, se revelaram mais emblemáticos de uma determinada postura perante as novas tecnologias.

Antes de começarmos efectivamente a nossa apresentação, deixáremos aqui uma visão muito esquemática do modo como o texto se encontra estruturado.

Do capítulo II, constam três secções. Na primeira delas, é possível encontrar a problematização do termo que adoptámos como fulcro da investigação — ciberadministração educacional. Uma vez que julgamos encontrar relação directa entre os mecanismos que estão por detrás deste campo e as alterações na forma como os professores encaram o seu próprio significado na organização educativa, a secção seguinte trata do problema da identidade docente. Terminamos com uma descrição da unidade de observação tendo em conta os elementos que descrevemos no início do capítulo, a fim de ser possível, mais tarde, articular o conhecimento sobre o grupo concreto dos professores da escola seleccionada com o quadro teórico que apresentaremos.

O capítulo III começa precisamente por definir algumas imagens organizacionais ligadas à questão do poder, que julgamos fundamentais para comentar os dados empíricos que surgem no final do capítulo.

O capítulo IV está organizado da mesma maneira, incidindo em outras metáforas que constituirão o suporte para a definição das lógicas de sobrevivência dos professores, perante os desafios da ciberadministração.



## **II. CIBERADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL E IDENTIDADE DOCENTE**



## 1. Um novo campo de análise sociológica: a *ciberadministração educacional*

Ao restringirmos o nosso estudo a uma área que denominámos "ciberadministração educacional", temos a consciência de que iremos lidar com um campo lexical de grande fluidez significativa que, por vários motivos, exige algum cuidado e bastante flexibilidade de abordagem. Desde logo, é conhecida a dificuldade de consenso na definição da expressão que está na sua raiz, "administração educacional". Por outro lado, a designação "ciberadministração" é frequentemente confundida com outras expressões com que apresenta proximidades semânticas (como "gestão à distância", "burótica", "teleadministração" ou "governo electrónico").

Relativamente à expressão "administração educacional", não podemos dizer que haja uma definição que seja universalmente aceite e utilizada. Aliás, o mesmo acontece com o vocábulo "administração", quando é empregado seja nos meios empresariais, seja no universo académico. Todavia, em Portugal, a partir do final dos anos 1980, começa a surgir uma tendência terminológica que acaba por se tornar uma "convenção conceptual" para lidar com a permutabilidade, no campo educacional, de expressões como "administração", "gestão", "direcção", "organização" e "governança" (Silva, 2006: 37). Nesta espécie de "estabilização linguística", tem um papel essencial a Comissão de Reforma do Sistema Educativo, que inclui, entre outras figuras fundamentais dos estudos sociológicos e organizacionais, João Formosinho, Sousa Fernandes e, sobretudo, Licínio Lima, responsável por um conjunto de ensaios (cf. L. Lima, 1991; 1996; 1997) que, ainda hoje, são uma referência para a construção da Administração Educacional enquanto objecto de investigação e de análise crítica. É do texto que apresentou como um dos responsáveis pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo que transcrevemos a sua distinção conceptual entre "administração", "gestão" e "direcção":

*"As funções de direcção e de gestão [...] são efectivamente distintas e representam diferentes funções administrativas abrangidas pelo conceito mais amplo de administração.*

*Neste quadro, a direcção ocupa-se principalmente da definição de políticas, de valores e de orientações gerais, ao passo que a gestão é predominantemente a execução daquelas políticas e orientações, a organização dos elementos humanos e materiais, a coordenação e a avaliação, por forma a realizar os objectivos fixados pela direcção."* (1988: 160)

Quanto ao termo "educacional", também compete com expressões afins, como "escolar" ou "da educação". Licínio Lima estabelece distinção entre eles (1991: 100): o adjectivo "escolar" restringe o âmbito de estudo, não compreendendo fenómenos educativos não

escolares; "da educação" remete para uma realidade de primeira ordem, ou seja, pode permitir que se confunda com as próprias práticas educativas, "quando o que está em causa é a análise teórica e o estudo de tal actividade e de tais práticas"; "educacional" tem a vantagem de remeter para um campo académico de segunda ordem, para além de fugir a uma conotação histórica da administração como estudo da legislação e da sua aplicação.

Na sequência desta conceptualização, compreende-se facilmente a primeira diferença entre ciberadministração e a chamada *gestão à distância* ("distance management" ou "remote management") — a primeira apresenta maior abrangência do que a segunda, que se concentra mais no exercício do poder, normalmente em contexto empresarial, do que nas agendas políticas que justificam as práticas gerenciais. Por outro lado, enquanto que a etimologia de ciberadministração remete claramente para as ideias de "comunicação electrónica" e de "realidade virtual"<sup>17</sup>, *gestão à distância* enfatiza a adaptabilidade à globalização enquanto factor dominante na implementação eficiente de projectos rentáveis a nível financeiro e de fidelização de clientes (Phukan, 2003). Se à nossa investigação, por um lado, interessa a reflexão sobre as repercussões da dilatação e dispersão dos espaços de comunicação nas organizações educativas, não podemos ficar limitados a uma perspectiva que esquece as implicações sociais desta mudança, restringindo a distância a um problema de produção e distribuição<sup>18</sup>.

Demasiado limitativo para os objectivos da nossa análise é também o significado do termo *burótica* (por vezes, substituído pelo sinónimo "ofimática"). Enquanto secção das Tecnologias de Informação e Comunicação — juntamente com a informática, a telemática e a automação (Azul, 2008) —, designa o tratamento automatizado de tudo quanto está relacionado com as práticas de secretariado, a saber, a organização de dados, o processamento da informação, a difusão de comunicações (internas e externas), o arquivo de documentação, a gestão de agendas de trabalho etc. (Fayolle, 1986; Santos e Maia, 1991). Nesta perspectiva, a *burótica* dá relevo aos aspectos mais pragmáticos da administração (como a uniformização e regulamentação de procedimentos e de documentos ou a definição de soluções para questões ergonómicas), que podem ser aplicados por trabalhadores não especializados na área das TIC, sujeitos à supervisão dos analistas informáticos cuja coordenação é da responsabilidade da direcção da organização (Pérez, 1997).

---

<sup>17</sup> Como refere o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (2001), a respeito do elemento de formação 'ciber-'.

<sup>18</sup> "Distance is measured not in kilometers but in delivery time and cost" (Charoenngam et al., 2004) é uma forma sintética de expressar essa visão managerialista, habitual na *gestão à distância*.

Quando falámos em "tratamento automatizado", queríamos fazer referência a suportes digitais que incluem ficheiros de texto, som, imagem ou vídeo. No entanto, há que fazer uma distinção entre a automatização dos documentos e a automatização dos próprios actos administrativos. No primeiro caso, os meios electrónicos são valorizados enquanto factores que promovem uma maior rapidez, eficiência e qualidade das práticas de secretariado; quanto ao segundo, destaca a possibilidade desses meios electrónicos serem considerados aceitáveis e credíveis na produção de efeitos jurídicos, ou seja, na constituição, modificação ou extinção de actos administrativos de uma forma juridicamente válida (Telles, 1997: 508). No primeiro caso, estamos no domínio da *burótica*; no segundo, avançamos para a *teleadministração*.

Criado por Giovanni Dunni (1992), o vocábulo *teleadministração* (de significado idêntico a *e-administração* ou *administração electrónica*) designa o processo de conversão digital dos documentos administrativos sem que o facto de não possuírem suporte cartáceo impeça que sejam reconhecidos como dotados de valor jurídico. Filgueiras Júnior (2004) defende os instrumentos informáticos ao serviço da administração enquanto veículos não apenas para a maior precisão dos procedimentos, a diminuição de equívocos e o controlo dos processos administrativos, mas também enquanto expressão adequada às novas realidades decorrentes das descobertas científicas contemporâneas. Discordando da "virtualidade" atribuída aos dados digitais, o jurista brasileiro estabelece uma analogia com os avanços da Física: tal como os *quarks*, que não existem em estado individual, mas em combinações que dão origem a outras partículas, também os ficheiros electrónicos exigem um determinado *hardware* para ganharem existência visível, contudo "essa dependência de outro elemento não elimina a sua materialidade como energia registrada nas superfícies das memórias auxiliares" (*ibid.*).

Acima de tudo, Filgueiras Júnior valoriza o papel da *teleadministração* como instrumento democrático e de eficiência, baseando-se nas fontes do Direito Brasileiro. Por um lado, apresenta a Informática como um meio para a concretização dos pressupostos da participação política (pelo acesso generalizado às informações, abrindo espaços para o questionamento da filosofia e das práticas administrativas); por outro, defende uma visão antagónica à da eficiência gerencialista, ao criticar a conversão da Administração Pública em "administração de resultados", destacando que "a informática deve revelar-se um meio e não um fim em si mesma"<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> De forma idêntica, a Constituição da República Portuguesa advoga o direito dos cidadãos serem esclarecidos e participarem na vida pública (art.º 48º) e o Código do Procedimento Administrativo apresenta como um dos seus princípios gerais "aproximar os serviços das populações de forma não burocratizada, a fim de assegurar a celeridade, a economia e a eficiência das suas decisões" (art.º 10º).



A propósito das novas oportunidades de participação política, convém referir que a disponibilização de informação ao público, para que este possa ter uma perspectiva mais esclarecida sobre os assuntos que lhe dizem respeito em termos administrativos, definir-se-ia como o estágio inicial do aproveitamento dos avanços tecnológicos no desenvolvimento de formas mais dinâmicas de interacção dos cidadãos com as organizações e com o próprio Estado. Numa segunda fase, estariam à disposição instrumentos que permitiriam aos interessados preparar antecipadamente a solicitação de serviços (como legislação, regulamentos e formulários *on-line* destinados à impressão, para que o contacto em presença seja menos demorado e mais eficaz). Entrar-se-ia na terceira fase quando houvesse uma interacção bidireccional, com a resposta do cidadão, que envia mensagens e ficheiros pela Internet às instituições ou empresas, a fim de intervir com sugestões, pedidos ou reclamações. Numa quarta fase, todos os registos, contratos ou pagamentos são plenamente efectuados com recurso a *websites*, sem ser necessário recorrer à autenticação através da presença das entidades envolvidas e da assinatura de documentos convencionais em papel. A última etapa passaria pelo estímulo à personalização das ferramentas informáticas pelo próprio utilizador, permitindo-lhe alterar, de acordo com os seus interesses, as pré-definições dos modelos a utilizar ou calendarizar mensagens de alertas para gerir mais facilmente a sua utilização dos serviços etc.<sup>20</sup>

Quando este conjunto alargado de interacções reflecte e influencia "novos estilos de liderança, novas formas de discussão e de decisão estratégica, novas formas de transacção comercial, novas formas de ouvir os cidadãos e as comunidades e novas formas de organizar e difundir informação", podemos dizer que estamos perante o que é actualmente chamado o *governo electrónico* (Pascual, 2003).

Sistematizaríamos a intervenção do *governo electrónico* definindo quatro domínios distintos da sua acção, que todavia revelam intersecções quanto aos objectivos e públicos que envolvem: o *governo para o cidadão* — envolvendo operações variadas que vão desde a certificação do estado civil até à regularização da situação fiscal, desde o acesso a bibliotecas até ao aconselhamento em termos de saúde; o *governo para as empresas* — que inclui a disponibilização de legislação, a solicitação de registos, a constituição de empresas, o incentivo a projectos inovadores etc.; o *governo para o emprego* — através de portais que informam sobre ofertas de emprego, apoiam a formação profissional, dinamizam projectos de voluntariado, entre outras funções; o *governo para o governo* — estabelecendo ligações mais

---

<sup>20</sup> A enumeração destas cinco fases baseia-se no modelo de sofisticação dos serviços *on-line*, descrito em Capgemini (2007: 11).

ágeis entre estruturas políticas nacionais e locais, entre departamentos do governo ou colaborando com entidades internacionais (*ibid.*)

Estamos portanto perante um conceito que integra e amplia os significados mencionados anteriormente: a capacidade de adaptação a novas concepções de espaço/tempo, a abertura das novas tecnologias a uma população não especializada, a "desmaterialização" dos actos administrativos, em suma, o compromisso de encontrar "formas mais convenientes, favoráveis, transparentes, económicas e eficientes" de servir os cidadãos (*ibid.*).

Quando nos encontrávamos numa primeira fase desta investigação, verificámos que, em muitos sites institucionais, as características do *governo electrónico* são aplicadas a um outro termo: *ciberadministração*<sup>21</sup>. Tal facto talvez tenha a ver, desde logo, com o seu parentesco etimológico: o termo latino 'gubernare' — de onde derivou a palavra portuguesa 'governo' — aproxima-se, quer fonética, quer semanticamente, do seu correspondente grego 'kybernan'. Ambos significam, originalmente, "pilotar, dirigir um navio", acepção referida por Robert Wiener, fundador da disciplina da *Cibernética*<sup>22</sup>. Foi precisamente pela redução desta palavra que se deu origem ao elemento de formação ciber- que encontramos em ciberadministração, mas também, por exemplo, em ciberespaço, cibercultura, ciberdemocracia, cibercrime, cibermundo, ciberfeminismo etc.

A partir da ideia inicial de controlo de mecanismos, o significado do elemento ciber- foi primeiramente estendido e — sobretudo por acção da linguagem de senso comum — posteriormente restrito às tecnologias de informação e comunicação, cujo funcionamento e linguagem são de tal forma sofisticados que se sintetizam numa lógica "depurada" que se reduz a sucessões de uns e zeros (Mayans i Plannels, 2002).

O contacto do indivíduo e dos grupos sociais com estes artefactos, tão sedutores no aparato dos seus mecanismos e tão assombrosos na sua permanente renovação, vistos como próteses com efeitos poderosos em tantos domínios da acção humana (apesar da sua

---

<sup>21</sup> Por exemplo, segundo o manual elaborado pela Unidade de Estratégia Informática da Confederação Suíça, "la cyberadministration vise à optimiser les processus métiers entre les clients et les services étatiques (et au sein de l'administration) par les technologies de l'information et de la communication (TIC). [...] Il s'agit d'augmenter le degré d'automatisation des processus là où les clients le souhaitent et où cela s'avère judicieux au plan économique." (Berger, 2006: 5)

<sup>22</sup> "We have decided to call the entire field of control and communication theory, whether in the machine or the animal, by the name Cybernetics, which we form from the Greek 'kybernetes' or steersman. In choosing this term we wish to recognize that the first significant paper on feedback mechanisms is an article on governors, which was published by Clerk Maxwell in 1868, and that governor is derived from a Latin corruption of 'kybernetes'. We also wish to refer to the fact that the steering engines of a ship are indeed one of the earliest and best-developed forms of feedback mechanisms." (Wiener, 1965: pp. 11-12).

No capítulo IV, abordaremos de forma mais pormenorizada a teoria cibernética no contexto da Sociologia das Organizações.

materialidade muitas vezes tão pouco palpável), parece instaurar uma nova realidade a que vulgarmente se dá o nome de virtual.

Já afluíramos o tema, mas julgamos necessário esclarecer mais um aspecto acerca da questão da "virtualidade". A oposição físico-real / imaterial-virtual não deve ser considerada absoluta — como vimos anteriormente, as descobertas científicas no campo da Física demonstram a fragilidade da fronteira entre estes (pretensos) dois mundos. Aliás, esta ambiguidade é confirmada inclusivamente pela própria tradição filosófica, por exemplo, quando se problematizam as distinções essência/existência, objectivo/subjectivo, experimentável/ideal (Mora, 1991: 343-345). Apesar da imprecisão de muitas destas segmentações, popularizou-se na linguagem comum a perspectiva do "virtual" como oposto directo do "real", ou seja, como o reino da falta de autenticidade, da evasão e do entretenimento. Não obstante, iremos recorrer ao termo "virtual" na nossa investigação por nos parecer o mais satisfatório entre as diversas possibilidades<sup>23</sup>, a ele recorrendo para qualificar formas especiais de interacção que são mediadas por tecnologias, em especial as de informação e comunicação. Não estamos a falar apenas de sociabilidade *on-line*, mas de toda a acção humana que toma os artefactos tecnológicos como meios ou como fins, residindo aí o seu conteúdo sociologicamente relevante (Weber, 1972: 587). Trata-se de uma definição mais restrita, que ajuda a compreender os motivos da escolha da ciberadministração como conceito basilar do nosso trabalho, como passaremos a explicar.

Ao afirmarmos desde o início deste projecto uma perspectiva sociológica-organizacional sobre o tema da introdução das TIC na Administração Educacional, referíam-nos a uma visão a que Licínio Lima dá o nome de "mesoabordagem". Trata-se de uma via que toma como objecto a "organização-escola", espaço onde se concentram diversos objectivos, onde se desenvolvem complexas estruturas sociais, onde se mobilizam influências para o exercício do poder. Trata-se de uma realidade longe de ser homogénea, estável e congruente, cuja natureza se articula de forma muito variável com outros dois objectos de estudo: os macroanalíticos — "o Estado, o sistema político, o sistema económico, a macro-organização educativa, etc." — e os microanalíticos — "a sala de aula, os grupos e subgrupos de formação e intervenção, os actores e as práticas no contexto de pequenas unidades de acção" (L. Lima, 1996: 30-seg.).

Privilegiaremos portanto, neste trabalho, uma focalização centrada nos sistemas de valores e nas regras em disputa no seio da acção organizacional da unidade de análise que

---

<sup>23</sup> A proposta, por exemplo, do adjectivo "infovirtual" para obviar o problema (Mayans i Planells, 2002) não iria dificultar ainda mais a questão, uma vez que o termo "informação", cognato do anterior, apresenta abrangência semântica de idêntica complexidade?

seleccionámos, aceitando como hipótese que essa acção é condicionada por um conjunto de mudanças que ocorreram nos últimos anos, cujo denominador comum é o recurso às tecnologias de informação e comunicação. A esse espaço onde se definem os aspectos filosófico-políticos e pragmático-técnicos da organização-escola, atribuiríamos a designação de *ciberadministração educacional*.

É por essa razão que o *governo electrónico* apenas nos interessa enquanto face oficial dos fenómenos que iremos estudar — trata-se de uma abordagem macroscópica que, isolada, deixa na penumbra as cripto-estruturas da organização e ignora as infidelidades normativas (L. Lima, 2003: 50-69) que mesmo sistemas aparentemente infalíveis na sua vigilância, como os informáticos, acabam por permitir.

Quanto à apreciação das relações professor/turma, embora necessariamente considerada no enquadramento das questões da ciberadministração educacional, como já referimos, não constituirá o núcleo do nosso estudo — até porque consideramos que, se as TIC são sentidas por certos grupos de professores como elementos que adulteram a identidade docente, tal se deve menos à invasão de computadores nas salas de aula do que às implicações organizacionais desse "admirável mundo novo", para utilizar o título da célebre obra de Aldous Huxley, que tem sido citada frequentemente como símbolo de muito do que falaremos no próximo capítulo a respeito do lado mais mecânico e opressor do poder.

Mais uma vez recorremos a Licínio Lima que, a propósito de um meio-campo de análise entre as abordagens macroscópicas e microscópicas, afirma que se trata de "valorizar um terreno específico que, uma vez articulado com os outros dois, que não pode de resto dispensar ou desprezar, permitirá o estabelecimento de uma espécie de triangulação que mais facilmente poderá conduzir à superação de limitações anteriores" (L. Lima, 1996: 30).

Na nossa conceptualização, temos uma dívida especial para com Gustavo Cardoso, cuja dissertação de mestrado, pioneira dos estudos sociológicos sobre as TIC, nos sugeriu a base teórica para a definição de *ciberadministração educacional*. O modelo de sociedade e das relações sociais traçado por Pierre Bourdieu foi aplicado pelo investigador português ao Ciberespaço e podemos dizer que, em muitos aspectos, o nosso quadro conceptual coincide com o da sua obra (Cardoso, 1998: 39-86).

Dos textos de Bourdieu em que nos baseámos (2003: 119-126; 2000), seleccionámos as noções de *campo* e de *capital simbólico* como pontos fulcrais para a compreensão dos fenómenos que nos propomos a analisar.

Com *campo*, o sociólogo francês designa uma espécie de segmento do mundo social onde ocorrem lutas pela manutenção ou pela obtenção de poder. Neste contexto, o poder é

simbólico, refere-se à capacidade de alguém impor a outrem uma determinada concepção da realidade. A essa imposição, que permite que um grupo social influencie outro, estabelecendo uma certa hierarquia, damos o nome de *violência legítima*.

Depreendemos portanto a importância que detêm os símbolos nestes "espaços estruturados de posições": constituem instrumentos que tornam possível o consenso, o conformismo, a reprodução das posições sociais dominantes, configurando sistemas ideológicos que — muitas vezes ocultos sob uma aparência filosófica, religiosa, jurídica ou técnico-científica — apontam para formas de ordenação política. Com esta conclusão não se deve entender que os símbolos têm permanentemente o mesmo grau de importância — Bourdieu explica que cada símbolo detém um *capital específico* que "vale em relação com um certo campo, portanto nos limites desse campo, e que não é convertível numa outra espécie de capital a não ser em certas condições". (2003: 121).

A legitimidade da violência simbólica implica que, quer da facção que pretende conservar a ortodoxia, quer da parte de quem a pretende subverter, exista uma aceitação tácita de regras que condicionam o jogo do poder<sup>24</sup>. Estas regras são incorporadas pelos indivíduos através das suas aprendizagens e das suas experiências pessoais, num processo dinâmico e contínuo designado pelo vocábulo latino *habitus*.

Quem deseje desafiar e alterar o monopólio simbólico terá de conhecer a sua lógica, através do processo de interiorização que mencionámos, que não é imediato e que exige esforço a qualquer não-iniciado. Daí que ocorra aquilo a que Bourdieu dá o nome de *cumplicidade de antagonismos*: a importância atribuída pelos indivíduos ao investimento que depositaram na sua integração num determinado campo simbólico "contribui para tornar praticamente impensável a destruição pura e simples do jogo", colocando as eventuais estratégias de subversão "dentro de certos limites" (*ibid.*: 122).

Poderemos efectivamente considerar a *ciberadministração educacional* um campo particular de análise sociológica? Julgamos que a conclusão é afirmativa e que se justifica a eleição do dispositivo analítico de Bourdieu sobre outros modelos explicativos. Os argumentos para esta escolha baseiam-se na resposta às seguintes questões:

1. A *ciberadministração educacional* dispõe ou não de símbolos específicos? Esses símbolos apresentam alguma congruência entre si, configuram uma forma própria de interpretar a realidade?

---

<sup>24</sup> "El poder simbólico es, en efecto, ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen." (Bourdieu, 2000)

2. É possível reconhecer jogos de poder na ciberadministração educacional? Qual a sua natureza e finalidades? Quem são os seus protagonistas?
3. Existem manifestações exteriores que indiciem a presença de um *habitus* decorrente das interações sociais mediadas pelas TIC?

As respostas não são simples, muito menos consensuais.

Manuel Castells considera que a história poderia ser descrita como uma sequência de momentos estáveis que são interrompidos por períodos de grande relevo que dão origem a um novo paradigma (2007, vol. I: 33). Para este autor, é o que acontece desde que, nos finais do séc. XX, se verificou a introdução de um "conjunto convergente de tecnologias"<sup>25</sup> em praticamente todos os domínios da actividade humana, dando corpo ao denominado "paradigma da tecnologia da informação". Segundo ele, não basta a relevância actual dos conhecimentos e da informação<sup>26</sup> para chegar a esta conclusão:

*"O que caracteriza a actual revolução tecnológica não é a centralidade do conhecimento e da informação, mas a aplicação deste conhecimento e informação na produção de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, num ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e o seu uso."* (ibid.: 36)

Quer isto dizer que o informacionalismo pode ser definido como um modo de desenvolvimento, porquanto gera produtividade e poder cuja fonte se encontra na produção, processamento e comunicação de conhecimento e informação. Num "círculo virtuoso" permanente, desse processo produtivo resulta um aumento contínuo na acumulação de conhecimento/informação, bem como o desenvolvimento dos níveis de complexidade do seu processamento (ibid.: 15-21).

O paradigma da tecnologia de informação pode ser sintetizado em cinco características (ibid.: 86-94):

1. A informação constitui matéria-prima no processo de produção (não apenas uma ferramenta como anteriormente);
2. As novas tecnologias estão presentes em todos os domínios da vida individual e colectiva;

---

<sup>25</sup> Castells inclui neste conjunto a microelectrónica, a computação (*software* e *hardware*), as telecomunicações/rádiodifusão e a opto-electrónica, para além dos desenvolvimentos da engenharia genética, que outros autores não reconhecem como fazendo parte do núcleo das TI.

<sup>26</sup> Para Castells, o que distingue "conhecimento" de "informação" é o facto do primeiro dar ênfase à natureza dos dados — ao contrário da notícia ou do entretenimento, o conhecimento tem a ver com um "julgamento ponderado ou resultado experimental" — e o segundo centrar-se na comunicação desses dados. No entanto, esta distinção não é consensual entre a comunidade científica.

3. Há uma lógica de rede nas relações sociais que, pelo elevado número de ligações de que dispõe, ganha em espírito de criatividade e inovação a estruturas anteriores, como a pirâmide hierárquica;
4. Existe flexibilidade nos processos das organizações, que permite lidar de forma positiva com a espontaneidade e frequência das mudanças constantes;
5. A tendência é que os diferentes tipos de tecnologia se orientem para sistemas cada vez mais integrados (veja-se, por exemplo, o caso das telecomunicações, cada vez mais ligado à computação).

No entanto, nem todos os autores estão de acordo com uma perspectiva em que é indiscutível o advento de uma "era da informação". David Lyon — referenciado por Castells pela abrangência e equilíbrio das suas teorias sobre o informacionalismo —, ao abordar a chamada sociedade da informação enquanto problemática para a sua obra homónima (1988: 8-seg.), refere que muitas das mudanças ocorridas neste âmbito "poderão ser mais de grau do que de qualidade". Frank Webster (1985: 6-29) explora esta ideia, comentando o facto de, nos últimos anos, surgirem várias vozes a declarar a *informação* como "característica definidora do mundo moderno". A abordagem que faz a este fenómeno assenta em cinco parâmetros definidores da sociedade da informação: o tecnológico, o económico, o ocupacional, o espacial e o cultural. Em relação a todos eles, manifesta uma posição céptica sobre o significado e o alcance dos diferentes conceitos de "informação", com potencialidades heurísticas no estudo de determinadas propriedades do mundo contemporâneo, mas demasiado inexactos para serem aceites de forma definitiva.

Apesar da discordância entre estas vozes, as reflexões parecem confluir para uma ideia comum: a de que há elementos suficientes para justificar a nossa hipótese de existir um espaço específico para uma investigação sociológica das organizações educativas em que as novas tecnologias têm particular protagonismo.

Por exemplo, parece-nos legítimo que, no caso da administração educacional, se indague se o fluxo da informação institui ou não novas modalidades de relações de poder. A nossa investigação pretende dar relevo a esta dimensão, procurando conhecer a bidireccionalidade das interacções mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, que se podem manifestar em conflitos entre utilizadores, nas alterações nos hábitos de trabalho e de socialização, nas formas de lidar com as dificuldades no manuseamento das ferramentas informáticas etc.

Por outro lado, não podemos observar passivamente o processo de apetrechamento das escolas e dos lares com equipamento informático, sob o patrocínio de entidades articuladas no

Plano Tecnológico, sem questionar se não haverá — sob a "expressão neutra de uma suposta vontade geral", apanágio declarado de um Estado que se assume numa perspectiva pluralista (Afonso, 2001: 35) — uma agenda oculta de difusão de "processos de mercadorização" (Gewirtz, 2002: 134), com objectivos mais ou menos óbvios de fixação de uma "consciência de marca" entre os novos consumidores. Adaptando o que diz Guilherme Silva (2002) a propósito da formação contínua de professores, vale a pena investigar se existem fenómenos de "exterioridade" — a intervenção activa de uma entidade exterior ao grupo — e de "promoção" — a naturalização de supostas necessidades dos indivíduos — que, em conjunto, expliquem o discurso largamente consensual ligado à massificação da utilização de recursos informáticos em todas as áreas, incluindo a da administração educacional.

Estes dois conceitos são tanto mais importantes quanto introduzem outro elemento fundamental na conceptualização de Bourdieu: o capital simbólico de determinados símbolos sobre outros e a forma como a imposição ocorre, aparentemente natural e espontânea. Por isso, outro aspecto que talvez faça sentido estudar é a perspectiva sobre o *hardware* e *software* que existe nas escolas: até que ponto lhes é atribuído um valor para além da utilidade que podem eventualmente ter, ou seja, enquanto símbolos de criatividade e inovação, que conferem uma aura prestigiante a quem os domina?

Christian Miquel (1991), num estudo qualitativo que realizou sobre o que ele designa como "mitologias modernas", caracteriza o computador como um objecto paradoxal. Inscrito na linha alta-fidelidade/televisão/magnetoscópio/videogravador, há três características que o distinguem: implica actividade da parte do utilizador, não basta a ligação à corrente e simples procedimentos de ligação para que se possa fruir satisfatoriamente; exige conhecimentos técnicos mais aprofundados do que os outros aparelhos, caso contrário transforma-se numa "caixa vazia"; a enorme diversidade de funções que o computador apresenta é um outro factor distintivo que pode criar alguma angústia da parte do utilizador, que se vê perante uma "lâmpada de Aladino" e não sabe o que há-de pedir em primeiro lugar. Estas características são extremamente importantes do ponto de vista simbólico, na medida em que podem transmitir sensações paradoxais: por um lado, como refere Miquel, podem criar no utilizador a sensação de que se trata de um demiurgo com poderes absolutos sobre um espaço e um tempo indefinidos e ilimitados<sup>27</sup>; por outro, afirmamos nós, pode ter o efeito inverso, atribuindo ao utilizador um papel subalterno perante uma criação humana que parece estar acima das suas capacidades de compreensão e manipulação.

---

<sup>27</sup> Experiência que se pode articular com novas formas de construção da sua identidade social e profissional, como veremos na secção seguinte deste capítulo.



A partir desta caracterização, Miquel define várias funções sociais deste artefacto tecnológico:

- . função totémica — muitas vezes, há uma relação tão próxima com o computador que este se converte numa presença antropomorfizada e protectora, que se respeita pelos poderes que representa, como se se tratasse de uma espécie de talismã;
- . função pessoal — há um isolamento a que o utilizador normalmente se sujeita na utilização do computador, mesmo quando se processam situações de comunicação (através das salas de conversação ou dos fóruns), em que a implosão de dimensões como o espaço e o tempo permitem, por exemplo, a assunção de novas personalidades;
- . função de integração — com a aquisição de um computador, o consumidor passa a possuir mais do que um simples aparelho: passa a pertencer a uma comunidade identificada com um "*ethos* de racionalidade pragmática" que vê nas novas tecnologias uma forma de mudar o mundo.

Podemos ver nestas funções, algo do "fetichismo cultural" que Theodor Adorno (2005) descreveu: os objectos que se transformam numa mercadoria valiosa, não de acordo com aquilo que efectivamente são, mas segundo aquilo que representam enquanto moeda de troca, seja sob a forma monetária, seja sob a forma de prestígio ou poder. A reificação dos objectos tidos como cultural ou cientificamente relevantes dá, a partir desse momento, importância e legitimidade a qualquer actividade que se desenvolva em seu nome, mesmo que se trate de uma "pseudo-actividade", com ténues ligações a algo que possa ter efectiva relevância como elemento catalisador de criatividade e emancipação, como muitas vezes se pretende fazer crer. Uma vez que estamos a lidar com uma organização que faz da cultura humana base essencial para a sua acção educativa, esta linha de investigação assume particular relevo, uma vez que não poderemos esclarecer até que ponto se estende a influência da Sociedade da Informação na estrutura e modalidades de acção organizacional sem que se defina o grau de distância a que o projecto administrativo se encontra do projecto pedagógico que lhe dá significado e legitimidade de intervenção.

## **2. Identidade docente – um conceito em (des)construção**

A questão da identidade docente, como iremos ver nos capítulos seguintes, reveste-se de especial importância uma vez que é nossa hipótese de trabalho que a introdução das TIC na administração educacional veio criar mecanismos que afectam o modo como os professores interpretam e interiorizam as finalidades dos papéis que desempenham na organização educativa.

Daqui nos surge a primeira questão, que coincide com a de Claude Dubar: que vantagens traz a noção de "identidade" que não estejam contidas em outros conceitos como "papel", "estatuto", "grupo" ou "classe"? A sua resposta é a seguinte: "introduzir a dimensão subjectiva, vivida, psíquica no âmago da análise sociológica" (1997: 105). Assim sendo, procuraremos explicar o fenómeno da identidade sociologicamente, enquanto resultado de tensões entre processos biográficos e relacionais, e não sob o prisma da Psicologia ou da Psicanálise, como "resultados de funcionamento psíquico e dos seus recalcamientos biográficos" (*ibid.*:105).

O processo biográfico tem como base as características decorrentes do género, da etnia, da classe ou da família a que se pertence, as quais irão influenciar a construção de um projecto pessoal, que passa pela ocupação de um determinado perfil profissional, familiar, político etc., através de uma "transacção subjectiva" entre o que se herda e o que se deseja, que pode constituir uma continuidade ou uma ruptura.

O processo relacional implica outro tipo de transacção ("objectiva") em que, de um lado, temos as categorias de identificação expectáveis pelos agentes sociais (professores, colegas de trabalho ou de outras organizações, família etc.) e, de outro, o processo pessoal de reconhecimento ou rejeição dessas categorias.

O que distingue uma perspectiva sociológica, segundo Dubar, é a articulação entre estas duas transacções no processo de construção das identidades sociais, a negociação entre uma "identidade para si" e uma "identidade para o outro". Desta negociação, resultariam quatro tipos de identidades profissionais (cf. Quadro n.º 3).

**Quadro n.º 3** - Identidades profissionais (Dubar, 1997: 237)

Identidade para si ↓	Identidade para outro →	Transacção objectiva	
		<i>Reconhecimento</i>	<i>Não-reconhecimento</i>
<b>Transacção subjectiva</b>	<i>Continuidade</i>	PROMOÇÃO (interna) IDENTIDADE DE EMPRESA	BLOQUEAMENTO (interno) IDENTIDADE DE OFÍCIO
	<i>Ruptura</i>	CONVERSÃO (externa) IDENTIDADE DE REDE	EXCLUSÃO (externa) IDENTIDADE DE FORA-DO-TRABALHO

Quando há ruptura no processo biográfico são possíveis duas alternativas: uma situação de reconhecimento (identidade de rede) ou de não-reconhecimento (identidade de fora-do-trabalho) no processo relacional. A identidade de rede é marcada pela incerteza e pela instabilidade, orientada para a autonomia e para a acumulação de conhecimentos teórico-técnicos, segundo uma lógica de conversão permanente. A identidade de fora-do-trabalho está associada a uma lógica instrumental, do trabalho para o salário, de valorização do saber prático, o que poderá levar à exclusão num modelo que valoriza a constante actualização do saber técnico.

Quando há continuidade no processo biográfico, são possíveis duas alternativas: uma situação de reconhecimento (identidade de empresa) ou de não-reconhecimento (identidade de ofício) no processo relacional. A identidade de empresa está associada a uma lógica de responsabilidade, em que se pressupõe articulação entre saberes práticos e teórico-técnicos, com resultados visíveis em termos de competência e mobilização. A identidade de ofício pressupõe uma lógica de qualificação, por exemplo, no caso daqueles que valorizam a formação inicial e não reconhecem a utilidade da formação contínua por, muitas vezes, sentirem como "bloqueadas" as suas perspectivas de futuro. Estas identidades podem ser sintetizadas em quatro verbos: saber (identidade de rede), ter (identidade de fora-do-trabalho), ser (identidade de empresa) e fazer (identidade de ofício).

Na nossa opinião, o quadro teórico de Dubar levanta alguns problemas, sobretudo quanto à clareza das distinções entre as diferentes categorias e quanto à terminologia utilizada para designar cada um dos tipos de identidade<sup>28</sup>. No entanto, consideramos muito relevante

<sup>28</sup> Como exemplo, tomemos uma identidade profissional em que as transacções subjectivas e objectivas se dão de forma não problemática. Não será abusivo dizer que todos aqueles que se encontram nestas condições "não podem *a priori* definir-se nem pelo trabalho actual, nem pela formação inicial, nem pela trajectória anterior, mas somente pelo e no projecto de empresa, que inclui totalmente a realização potencial desta identidade" (*ibid.*:

para o nosso estudo que se procure encontrar a raiz da identidade docente numa rede complexa de tensões, que nunca chegam a ser totalmente resolvidas, mas que podem encontrar algum equilíbrio pela articulação que consigam estabelecer com os modelos organizacionais dominantes, cuja natureza teremos oportunidade de expor nos capítulos seguintes.

Segundo Dubar, existem ainda outros factores em jogo. Actualmente verifica-se uma desestruturação/reestruturação sem precedentes do processo de identidade, devido a conflitos gerados pelas novas exigências de produção e novas racionalidades, configurando aquilo a que vulgarmente se dá o nome de "crise de identidades" — "formas mistas de permanência e de evolução, do antigo e do novo, do estável que se tornou ameaçante e do instável que se tornou valorizante" (*ibid.*: 239).

Esta transformação nos processos identitários deve-se, em grande medida, às modificações acentuadas a partir do final do século passado, quando noções como espaço e tempo ganharam novos significados sociais, com implicações notórias na questão da identidade.

Para Manuel Castells (2007, vol. I: 493-seg.), estas mudanças devem-se ao novo paradigma da tecnologia da informação. A cada dia que passa, torna-se mais generalizada a utilização de dispositivos informáticos<sup>29</sup> — redes sociais, fóruns, salas de conversação *on-line*, videoconferência... — que não estão dependentes da contiguidade física para que se estabeleça comunicação. Graças a esta transformação, os limites temporais também se foram estreitando: a comunicação em tempo real tornou-se comum; cada vez mais se reduz o tempo entre um acontecimento — por mais irrelevante que seja — e a sua informação, chegando-se muitas vezes à simultaneidade; as informações são disponibilizadas de forma desestruturada, permitindo que o utilizador as ordene de acordo com um ritmo que pode não ter nada a ver com o cronológico.

A globalização e a fragmentação decorrentes deste paradigma afectam necessariamente o processo de construção da identidade.

Com "identidade", Castells refere-se ao "processo de autoconstrução e individualização" dos actores sociais, sejam eles individuais ou colectivos. A construção pessoal da individualidade passa pela constituição de significados, entendidos como uma "identificação

---

210)? Por outro lado, não haveria uma designação mais abrangente e menos marcada pela ideia da dominação da instituição sobre o indivíduo do que "identidade de empresa"?

<sup>29</sup> Não daremos tanta importância às telecomunicações, primeiro, devido ao âmbito do nosso estudo; segundo, porque os sistemas informáticos, pelo seu hibridismo (Castells, *id.*: 475), que inclui imagens, filmes, som e texto escrito, têm vindo a ganhar protagonismo em relação aos telemóveis, que já começam a incorporar algumas destas características.

simbólica, por parte de um actor social, da finalidade da acção praticada por esse actor" (Castells, 2007, vol. II: 3).

O autor distingue três formas de identidade:

- . identidade legitimadora — quando as instituições dominantes da sociedade impõem determinados papéis standardizados como forma de dominação sobre os actores sociais;
- . identidade de resistência — quando os actores sociais em situação de exclusão assumem uma oposição clara relativamente às imposições instituídas, assumindo uma radicalidade que mina qualquer acordo com os "excluídos";
- . identidade de projecto — quando os actores sociais constroem uma nova identidade que pretende estender-se a toda a sociedade.

Recapitulando, para além dos atributos históricos, geográficos, biológicos etc. que se conjugam na construção da identidade, também as instituições podem ser um factor de influência nesse processo: definem papéis sociais — agregações normativas de significados que organizam a definição de funções na estrutura social — e depois cabe aos actores aceitarem ou rejeitarem essa influência recorrendo a dispositivos de que falaremos a propósito dos Sistemas Políticos (como os processos de conflito e de negociação) ou das perspectivas da ambiguidade (através da flexibilidade adaptativa que caracteriza a Anarquia Organizada e os Sistemas Debilmente Articulados). Aliás, como refere Castells, estas identidades estão em constante transformação: por vezes, identidades de resistência transformam-se, numa fase seguinte, em projectos que podem eventualmente consagrar-se e institucionalizar-se e vice-versa (*ibid.*: 4-5)<sup>30</sup>.

O que parece estar a acontecer desde finais do séc. XX é que as transformações e segmentações destas formas se dão a um ritmo cada vez mais rápido, o que pode ser explicado adaptando a ideia de Castells: as mutações em identidades colectivas, impulsionadas pela mediação das tecnologias de informação e comunicação nas interacções sociais, são minuciosamente analisadas por estudos de mercado com implicações praticamente imediatas no desenvolvimento dessas próprias tecnologias, num ciclo contínuo e sem limites à vista (2007, vol. I: 38).

Numa perspectiva um pouco diferente, Zigmunt Bauman também fala do impacto do binómio tempo/espço na identidade (2004: 8-9). Até à chegada da "modernidade", espaço e

---

<sup>30</sup> Iríamos ainda mais longe, referindo que a oposição entre identidade legitimadora e identidade de resistência tem um fundo potencialmente ideológico, que iremos aprofundar nos capítulos seguintes. Por ora, estas categorias funcionarão como uma tipologia provisória para ajudar a compreender as mutações que as identidades sociais e profissionais estão actualmente a sofrer.

tempo eram categorias de estratégia e de acção independentes e a relação que estabeleciam — contida na noção de "velocidade" — parecia eternamente estável, com variações que dependiam dos meios naturais de mobilidade, humanos ou animais. A partir do momento em que a tecnologia interfere nesta relação, dando origem a uma nova era, todos os limites podem ser transgredidos: o tempo desliga-se das fronteiras espaciais e com isso há claras alterações nas relações de poder e na definição da identidade<sup>31</sup>.

Bauman compreende estas alterações no âmbito do que designa como "modernidade líquida". Esta metáfora baseia-se na ideia de que há semelhanças entre a fase da história que estamos a viver e a fluidez dos líquidos: mais do que um espaço ocupado, há um tempo momentâneo em que a realidade toma uma forma, que é naturalmente efémera e adaptável, com uma facilidade de movimento e uma inconstância a que Bauman associa a ideia de leveza. A "solidez" de um tempo pré-moderno — caracterizado por estruturas tradicionais rígidas a nível político, ético, cultural etc. — "liquefez-se" (*ibid.*: 1-8). Numa primeira fase, este processo passou por "derreter" as lógicas tradicionais que estariam a colocar obstáculos a um avanço racional da sociedade<sup>32</sup>, crendo que chegaria o dia em que essa missão libertadora seria concluída com sucesso. Numa fase seguinte, segundo Bauman, houve um esgotamento da "agenda de emancipação" dos grandes obstáculos contra os quais se lutava anteriormente — o autoritarismo, a vigilância, a segregação... —, que acabaram, também eles, por se dissolver e ganhar novas formas, mais subtis (*ibid.*: 22-27).

A confiança no progresso como estado temporário na busca pela felicidade e pela perfeição, que um dia seriam atingidos, dá então lugar à resignação a desafios mais limitados, mas permanentes e intermináveis, no que constitui o novo significado da identidade. Há uma ausência de "agências" que indiquem o que fazer e quem o deve fazer, em que direcção se deve seguir para que, colectivamente, se atinja aquilo que se *deseja*. O caminho não tem metas definidas e é feito de objectivos e estratégias individuais, definidos a curto-prazo para, num balanço inevitável de perdas e ganhos, se atingir aquilo que se *quer*<sup>33</sup>.

A identidade profissional, deste ponto de vista, não passa pela identificação pessoal com os objectivos pragmáticos ou éticos da organização em que o indivíduo se integra, porém tal facto não é sentido como algo constrangedor: é expectável que a actividade profissional sofra

---

<sup>31</sup> Na mesma linha, afirma Paul Virilio (2000: 18): "O próprio poder da velocidade absoluta é de ser também o poder absoluto, o controlo absoluto, instantâneo, isto é, um poder quase divino. Hoje, empregamos os três atributos do divino: a ubiquidade, a instantaneidade, a imediatidade; a omnividência e a onnipotência."

<sup>32</sup> Embora Bauman se refira a *racionalidade* em termos weberianos (cf. cap. III desta dissertação), utilizamos esta expressão de uma forma mais geral: como um determinado padrão de compreensão e de interacção com a realidade.

<sup>33</sup> Tivemos alguma dificuldade em traduzir a distinção de Bauman entre "desire" e "wish". Ambos se contrapõem à "necessidade" — noção "sólida", que traduz as ideias de autenticidade e incontrovérsia —, mas "wish" traduz uma ideia de maior casualidade, espontaneidade, quase como um capricho infantil (*ibid.*: 74-76).

frequentes alterações — quer haja ou não mudança da instituição empregadora — e que, por isso, seja valorizada sobretudo por constituir um veículo para a satisfação pessoal imediata, "mais do que ser medida em termos dos genuínos ou supostos efeitos que possa trazer ao país ou à humanidade, muito menos às gerações vindouras" (*ibid.*: 132-139), como acontecia em outros contextos histórico-culturais.

Podemos dizer que a identidade profissional, no contexto de uma "modernidade líquida", funda-se numa construção semântica que apresenta grande fluidez, poder de absorção de experiências diversificadas e de receptividade às alterações que constantemente vão surgindo. Há, segundo Bauman, uma "identidade de consumidor" que se estende a todas as áreas, incluindo a profissional. Há uma solução disponível para todos os problemas e é responsabilidade de cada um adquiri-la o quanto antes: perante o desemprego, há sempre disponível formação, variada e flexível; perante a instabilidade laboral, há o trabalho temporário e a diversificação profissional dentro das instituições; perante as frustrações e as inseguranças, há os cursos de auto-ajuda ou a participação em actividades desportivas, culturais etc.<sup>34</sup>

Um processo análogo tem vindo a tomar forma em relação à identidade docente. Segundo João Formosinho, em Portugal, o perfil profissional do professor tem vindo a sofrer grandes transformações, sobretudo a partir de meados dos anos 1980. Actualmente, o modelo vigente (pelo menos em termos de discurso político) seria o do "superprofessor", em que encontramos semelhanças com as ideias de flexibilidade, diversidade e individualização referidas por Bauman. Formosinho considera que, com a massificação do ensino, surgiram necessidades de contratação e de coordenação que levaram à construção de um determinado perfil profissional, marcado pela ideia de que a escola tem múltiplas missões, todas elas urgentes e relevantes, e que o professor deve ser o responsável principal pela sua concretização. Independentemente da natureza da sua preparação psicológica, cultural ou pedagógica, o modelo do superprofessor supõe que o docente deve ser capaz de: comunicar com os alunos de forma carismática, manter a autoridade sem autoritarismo, orientar e motivar para a aprendizagem, avaliar de forma rigorosa e justa, assumir-se como um modelo ético dentro e fora da sala de aula, educando para a cidadania e respondendo activamente a questões sociais (segregação, violência, toxicodependência etc.) ou outros (problemas relacionados com a saúde, a sexualidade, a segurança...), ser um profissional versátil o suficiente para lidar com mudanças periódicas (de escola, de alunos, de disciplinas ou de recursos), desempenhar tarefas administrativas, saber coordenar equipas, articular a

---

<sup>34</sup> A este respeito, veja-se a reflexão de Almerindo J. Afonso e Fátima Antunes sobre a forma como a economia global cria mecanismos para "a legitimação e a despolitização do desemprego com base nas deficiências individuais" (2001: 88-89).

organização educativa com as famílias, entre outras competências (1992: 32-33).

Formosinho encontra nesta identidade utópica uma construção falaciosa que contorna a reflexão necessária sobre novos modelos organizacionais da escola, ao centrar a discussão no plano da mudança pessoal dos professores — que passam a constituir os "bodes expiatórios" do sistema —, e não na estrutura e características da organização educativa (ibid.: 36).

O discurso normativo do superprofessor pode dar a ideia de uma amálgama aleatória de fragmentos que surgem como resposta pragmática e pontual a exigências sociais e educativas que foram surgindo ao longo dos anos, num processo linear de acumulação de competências.

Julgamos, pelo contrário, que os vários traços que formam a identidade, que este tipo de discurso valoriza, estão unidos numa estrutura, composta por "várias faces e várias vozes", para usar a expressão de Carlos Estêvão (2004: 52). Como o que está em causa, para nós, neste momento, é a dimensão ideológica do discurso sobre a profissionalidade docente<sup>35</sup>, pensámos que seria interessante referir um documento legal que concretizasse aquilo que temos vindo a referir.

Seleccionámos o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Trata-se de um texto que, praticamente desde a sua publicação, tinha sido esquecido e que era referido ocasionalmente quando se mencionavam questões éticas inerentes à actividade docente, mas que ganhou recentemente uma nova visibilidade ao ser apontado como referência de base para a elaboração dos novos registos de avaliação do desempenho, de acordo com o Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.

Este documento constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas a organização dos cursos de formação inicial, a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência e finalmente a acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais (Art. 2.º). Em anexo único, são enunciados os referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, estruturados em quatro dimensões:

A) Dimensão profissional, social e ética — acentua a necessidade de articulação entre um saber específico e a prática profissional, de acordo com exigências éticas e deontológicas, de modo a promover o desenvolvimento integral dos alunos;

---

<sup>35</sup> Segundo Gimeno Sacristán (1995: 65), podemos entender profissionalidade docente como "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor".



B) Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem — destaca a necessidade de articulação entre valores / saberes / experiências abordados e os percursos pessoais / culturais / sociais dos alunos;

C) Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade — realça a importância da educação inclusiva, da cidadania democrática, da colaboração com a comunidade e com as famílias e da participação no projecto educativo da instituição;

D) Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida — é valorizada a formação enquanto construção a partir das necessidades detectadas através da análise crítica da própria prática pedagógica.

Não é difícil, depois de uma primeira abordagem ao documento, detectar na sua construção o cruzamento de várias racionalidades, cada uma delas com a sua lógica própria, decorrente de princípios básicos que definem o grau de importância dos sujeitos que o habitam e dos objectos que ambicionam obter/atingir. Estamos perante aquilo que Boltanski e Thévenot (1991) e Boltanski e Chiapello (2002) chamaram "mundos", ou seja, ideais-tipo com formas específicas de compreender e agir em determinadas situações da vida social.

Neste documento, a figura do professor não está imune a estas visões do mundo. Vejamos como o Decreto-lei n.º 240/2001 deixa transparecer estes conceitos na proposta de perfil que apresenta:

1. O Mundo Cívico (Boltanski e Thévenot, 1991: 231-seg.) tem como princípio superior comum a ideia de pertença a um colectivo, como forma de ultrapassar as singularidades dos indivíduos. Valoriza sobretudo a vontade geral e a união entre os membros do grupo, que se assumem como livres da opressão dos interesses egoístas e imediatos. É o mundo predominante no documento o que nos aponta para um referencial de acção pública orientado para uma regulação crítica e democratizante (Estêvão, 2004: 49), concebendo a escola como um "projecto emancipatório" empenhado no trabalho em equipa contra a exclusão. O Mundo Cívico está implícito no Decreto-lei n.º 240/2001, quando se define o professor como alguém que:

- *"Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas."* (Anexo - II.2.g.)

- *"Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa."* (Anexo - III.2.i.)

- *"Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática."* (Anexo - IV.2.a.)

2. Como segunda dimensão mais frequente, está o Mundo Industrial (Boltanski e Thévenot, 1991: 252-seg.). O princípio superior comum deste mundo é a eficácia dos seres, a sua produtividade, o responder de forma útil às necessidades. Valoriza o profissionalismo que advém do conhecimento técnico e científico, a fiabilidade e a previsibilidade. Verificamos algumas destas ideias no Decreto-lei n.º 240/2001 quando, por exemplo, se diz que o professor:

- *"Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente."* (Anexo - II.2.a.)

- *"Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino."* (Anexo - III.2.b.)

- *"Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação."* (Anexo - III.2.j.)

3. O Mundo Doméstico (Boltanski e Thévenot, 1991: 206-seg.) valoriza o respeito pela tradição e pela autoridade, sobretudo dos mais velhos. A boa educação, a disciplina, a prudência, o bom-senso, a respeitabilidade e a honra são alguns dos princípios que regem a esfera doméstica. A confiança e a proximidade (sem demasiada familiaridade ou oposição ostentatória) estruturam as relações entre os sujeitos que fazem parte deste mundo. No documento em análise, também se podem detectar influências do Mundo Doméstico (embora não tanto como de outros, como já vimos anteriormente):

- *"Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural."* (Anexo - II.2.d.)

- *"Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa."* (Anexo - IV.2.c.)

- *"Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos."* (Anexo - IV.2.e.)

4. O Mundo dos Projectos (Boltanski e Chiapello, 1999: 161-seg.) assenta na integração de equipas ("redes") para a realização de projectos. Através de estruturas organizacionais pouco ou mesmo nada hierarquizadas, esbatem-se as fronteiras geográficas, temporais, sociais, culturais etc., para se dinamizar actividades que relacionam os indivíduos durante um período de tempo limitado. Atendendo a esta configuração do mundo, são valorizadas características como a adaptabilidade, a flexibilidade, a polivalência, a autonomia, a tolerância, a capacidade de comunicar etc. É por este motivo que naturalmente identificamos como utensílio privilegiado na concretização de projectos as novas tecnologias de informação e comunicação. O Mundo dos Projectos está também implícito no Decreto-lei n.º 240/2001, nomeadamente quando se define o professor como alguém que:

- *"Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio."* (Anexo - III.2.e.)

- *"Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências."* (Anexo - V.2.c.)

- *"Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino."* (Anexo - IV.2.b.)

Há portanto implícita uma perspectiva pluralista de justiça no documento, que se denota também na forma contextualizada como, várias vezes, aborda as questões sociais e culturais:

- o professor *"identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos"* (Anexo - II.2.e.) — é interessante a ponderação aconselhada na aplicação das políticas da diferença, podendo ler-se nas entrelinhas a rejeição de uma visão mais radical de justiça.

- o professor *"desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos"* (Anexo - III.2.g.).
- o próprio currículo é reconhecido *"num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária"* (Anexo - II.2.b.).

Apesar da visão políptica do universo escolar, neste documento o mundo mercantil (Boltanski e Thévenot, 1991: 241-seg.) — valorizando a competição e a rivalidade, que definem o valor dos objectos e dos sujeitos que os disputam — e o mundo de opinião (Boltanski e Thévenot, 1991: 222-seg.) — em que o estado de grandeza depende do reconhecimento, da visibilidade pública bem como das capacidades de liderança — não chegam a aparecer.

No Decreto em análise, também não aparece o mundo da inspiração (Boltanski e Thévenot, 1991: 200-seg.), embora nos pareça importante, devido à elevada carga de imprevisibilidade que o dia-a-dia com os alunos implica, exigindo criatividade do professor. De facto, constatamos que ainda se privilegia muito a ideia da segurança do professor, pronto a resolver qualquer situação problemática. Quando não encontra soluções, a conclusão normalmente é de que precisa de formação para suprir essa lacuna, o que revela mais uma vez a grande importância dada ao lado técnico/industrial da actividade docente.

Achamos muito curioso o facto do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007), do Regulamento da Avaliação de Desempenho dos Docentes (Decreto Regulamentar n.º 2/2008) e das recomendações para a elaboração dos respectivos registos referirem as dimensões do Decreto-lei n.º 240/2001 como fundamentais para a concretização da avaliação dos professores. É forçoso questionarmo-nos sobre as finalidades de invocar um documento que valoriza as dimensões profissionais, éticas e relacionais, quando efectivamente se privilegia uma definição de sucesso fundada no aumento da percentagem de resultados positivos em exames nacionais ou quando se acredita que, para dignificar a classe docente, uma das medidas mais relevantes é um concurso para escolha do "melhor professor". Ou seja, utilizando a terminologia de Demailly para definir os referenciais de acção educativa, há cada vez mais o predomínio da regulação modernizadora-gerencial e da regulação neo-liberal, apesar de um discurso legitimador de teor crítico e democratizante (Estêvão, 2004: 47).

Em suma, num momento em que se verifica uma "socialização divergente" (1995: 101), ou seja, em que paradigmas axiológicos e educativos contraditórios colocam problemas de elevada complexidade à organização escolar, assistimos a um discurso que coloca quase exclusivamente nas mãos dos professores a responsabilidade de transformar o que só seria possível através de mudanças estruturais. A lógica organizativa que acompanha a introdução dos meios informáticos na Administração Educacional traz, na nossa opinião, novos factores de interferência na construção de uma identidade docente, os quais analisaremos nos capítulos seguintes.

### 3. Apresentação da unidade de observação

A Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Irineu Funes<sup>36</sup> deu início à sua actividade no ano lectivo de 1997/1998. Desde Dezembro de 2000 que é sede de um agrupamento vertical que inclui ainda sete escolas do 1.º ciclo e quatro jardins-de-infância. O facto de se tratar de um estabelecimento de ensino recente, mas com um período de funcionamento que atravessa um momento de grandes mudanças em termos de progressos tecnológicos e de estratégias políticas de implantação das TIC no sistema educativo nacional, pareceu-nos uma característica relevante para o nosso estudo, tendo pesado na decisão da sua escolha para unidade de observação.

No ano lectivo em que foi realizada esta investigação (2008/2009), frequentaram esta escola 576 alunos, distribuídos por 28 turmas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, para além de três outras modalidades de formação: Cursos de Educação e Formação para Adultos (uma turma) e para Jovens (três turmas)<sup>37</sup> e ainda o Programa Integrado de Educação e Formação (uma turma).

A freguesia onde se encontra a Escola EB 2,3 Irineu Funes é, em termos demográficos, a maior do concelho a que pertence (possui cerca de 10 700 habitantes, o que constitui oito por cento da população total do concelho). É de realçar a presença de uma numerosa comunidade de etnia cigana, para além do progressivo aumento do número de imigrantes, destacando-se os cidadãos brasileiros e dos países de leste. A abertura para a diversidade de valores e tradições, que decorre da inclusão de alunos provenientes de diferentes grupos culturais e étnicos, tem sido precisamente um dos pontos fulcrais dos sucessivos projectos educativos desta escola<sup>38</sup>. Questões muito concretas como o abandono intermitente (de acordo com interesses económicos familiares), a dificuldade de compreensão de certos costumes (nomeadamente os que levantam problemas de desigualdade de oportunidades entre

---

<sup>36</sup> As denominações da escola e da empresa fornecedora de software informático, por questões de confidencialidade, foram alteradas. Os criptónimos utilizados ao longo deste estudo foram inspirados na obra *Ficções*, do escritor argentino Jorge Luis Borges (1969): o nome do patrono da escola, Irineu Funes, refere-se a uma personagem que constitui uma espécie de "computador humano", dotado de uma memória prodigiosa; a denominação da empresa que fornece *software* informático à escola — 3.º Círculo (que no texto de Borges apresentava a forma latina *Orbis Tertius*) — designava um planeta imaginário, que nos parece uma imagem adequada ao ciberespaço desenvolvido através das TIC.

<sup>37</sup> Trata-se de um elemento relevante que pesou na nossa decisão de seleccionar esta unidade de observação. Todos os cursos desta modalidade de formação a funcionar na escola pertencem à área das TIC, o que constituiu mais um factor a impulsionar o apetrechamento da escola em termos de parque informático, influenciando também certas medidas administrativas que comentaremos mais adiante neste trabalho.

<sup>38</sup> Nunca é de mais realçar a importância da disponibilidade das pessoas para o sucesso de qualquer investigação. O facto dos elementos pertencentes aos órgãos de direcção/gestão da escola, bem como os responsáveis pelas estruturas de coordenação e pelos serviços administrativos, permitirem, desde a primeira hora, o acesso a toda a documentação da escola, prestando esclarecimentos sobre tudo o dissesse respeito ao projecto de investigação foi um dos critérios decisivos na escolha desta unidade de análise.

elementos masculinos e femininos), ou a dificuldade de lidar com diferentes ritmos de aprendizagem (por exemplo, quando a língua materna não é a portuguesa) — têm sido considerados desafios prioritários para professores, funcionários e encarregados de educação.

O contexto socio-económico das famílias tem sido outro dos pontos a que os responsáveis pela administração da escola têm dado especial atenção. Segundo os dados do último recenseamento geral da população, os habitantes desta freguesia têm vindo a trabalhar cada vez mais longe do local onde habitam e o número de desempregados tem vindo a aumentar para valores muito superiores aos nacionais, distritais e inclusivamente do próprio concelho — apesar de pertencer a uma região (o Vale do Ave) com tradição na área da indústria e que, ainda hoje, apresenta "uma importância significativa ao nível da criação de postos de trabalho e de produção de riqueza, nomeadamente na exportação" (Alves, 2002).

Por outro lado, a maioria dos encarregados de educação tem um nível de escolaridade muito baixo: 77% não foi para além do 2.º ciclo e apenas 2% concluíram um curso superior.

A fragilidade das estruturas económicas e as debilidades culturais de muitas das famílias desta freguesia ajudam a compreender determinadas situações de instabilidade emocional dos alunos, que se concretizam no desinteresse generalizado pela escola, no desrespeito pelas regras e pela autoridade e pontualmente em actos de violência sobre os colegas.

Estes factores estiveram na origem da recente decisão da administração central de converter o agrupamento num Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) que promovesse um conjunto de iniciativas para responder às características deste especial enquadramento sociocultural. A título de exemplo, referiríamos alguns programas mais recentes que o agrupamento se encontra a desenvolver:

- . "Escola Parental" - com o objectivo de desenvolver competências parentais entre os elementos de etnia cigana e de famílias desestruturadas, como vectores fundamentais para uma integração de sucesso na sociedade;
- . "De Mãos Dadas" - proposta de acompanhamento de alunos com dificuldades de integração, com comportamentos inadequados e com dificuldade de adaptação ao meio escolar;
- . "Interculturalidade na Escola" - pretende dotar os professores e auxiliares de acção educativa de saberes activos que lhes permitam gerir os frágeis equilíbrios da interculturalidade;
- . "Novos Caminhos" - programa que visa criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida activa.

Estas iniciativas são complementadas por um Plano Anual de Actividades muito extenso — ao todo, contabilizámos mais de cem actividades destinadas ao 2.º e 3.º ciclos, o que se traduz numa média de três actividades por semana ao longo de todo o ano lectivo. A sua composição é extremamente diversificada: desde actividades que promovem a aprendizagem (participação em exposições, espectáculos de teatro ou de música; dinamização de visitas de estudo; comemoração de acontecimentos de relevo regional, nacional e internacional; intercâmbio de experiências com outras escolas...), até à prática do exercício físico (por exemplo, em competições de âmbito escolar/regional ou em *workshops* sobre diferentes modalidades desportivas) ou ainda intervenções no domínio da educação para a cidadania (como palestras sobre o respeito pela diversidade ou acções de sensibilização sobre o ambiente, entre muitas outras). Em suma, trata-se de um plano de trabalho ambicioso, que se articula inteiramente com as responsabilidades pedagógicas e sociais da escola.

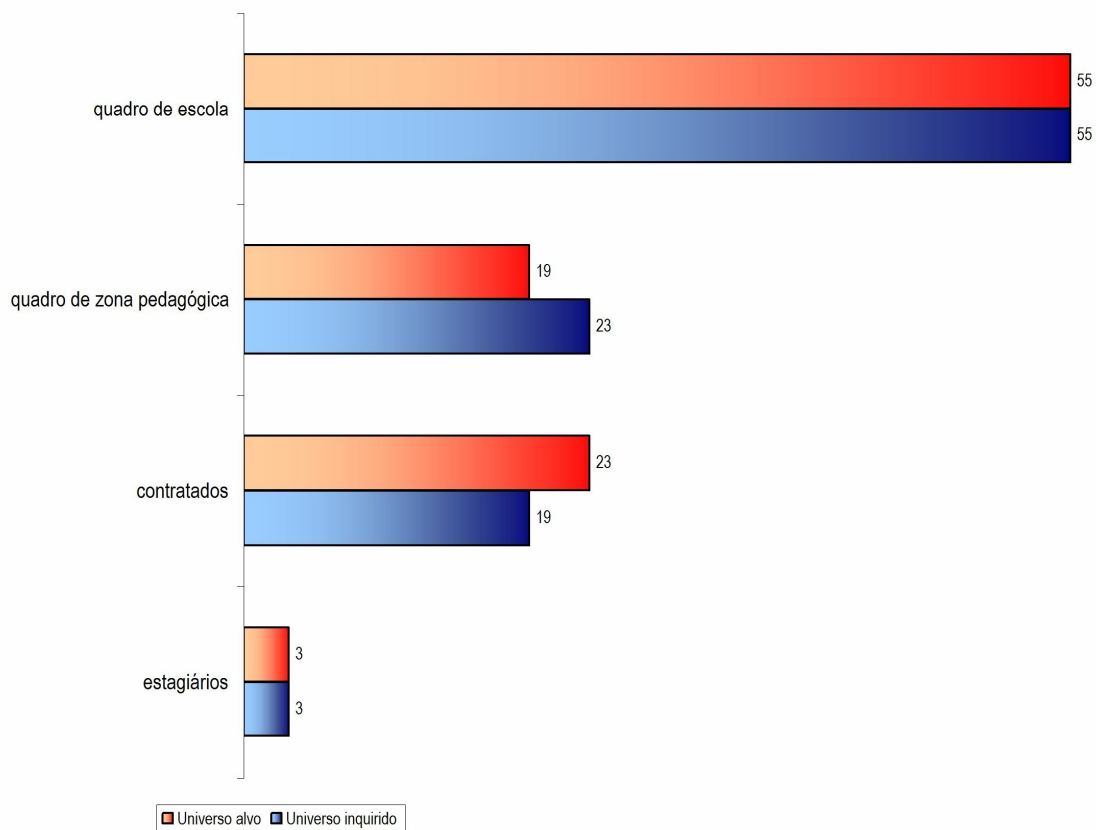
Na nossa opinião, estes elementos são muito relevantes para a caracterização do grupo sobre o qual recai, em primeiro lugar, a investigação que pretendemos realizar: os professores do 2.º e 3.º ciclos. Os dados recolhidos pelos documentos orientadores da Escola EB 2,3 Irineu Funes permitiram um primeiro esboço do perfil deste grupo que, ao longo deste projecto, iremos analisar em pormenor. Numa primeira impressão, parece-nos que estamos perante um grupo dinâmico, entusiasmado pela sua área profissional e atento à realidade sociocultural que o rodeia, o que não nos deixou indiferentes aquando da necessidade de escolha de uma unidade para a nossa observação.

No ano lectivo de 2008/2009, encontravam-se a exercer funções de docência/administração na escola 91 professores, um número que também foi um dos factores que influenciou a selecção deste caso para estudo, por nos parecer exequível a análise das suas opiniões através de um inquérito por questionário, mesmo que a totalidade dos docentes se disponibilizasse para responder. Tal não aconteceu, mas podemos dizer que a quantidade de inquéritos recolhidos (64, ou seja, 70%) é bastante significativa.

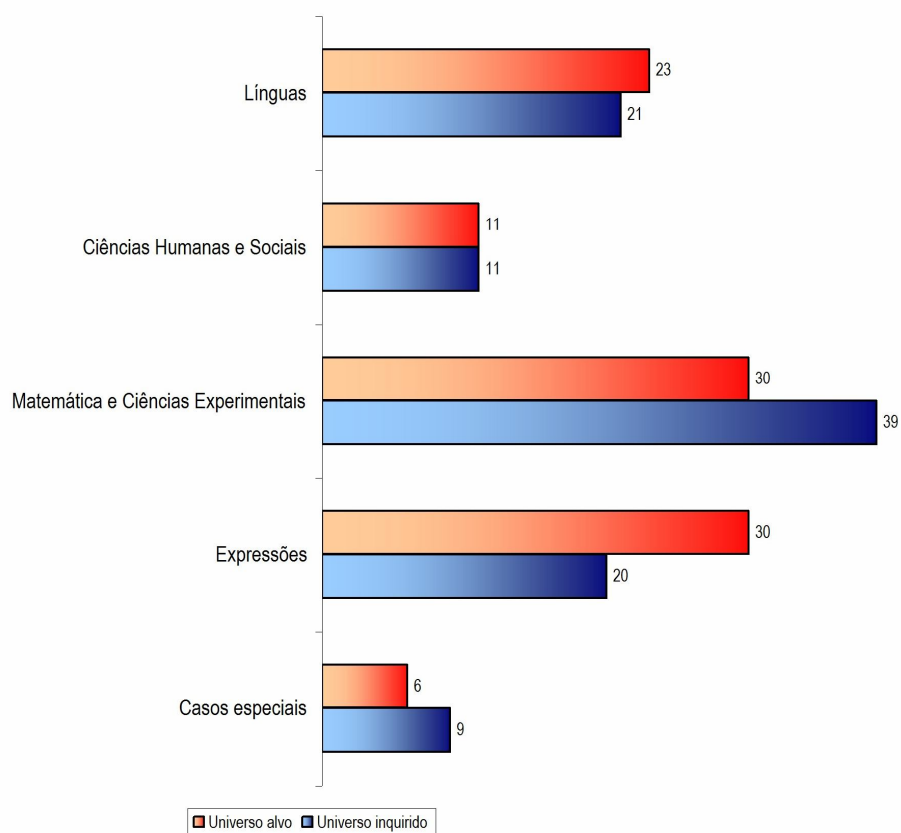
Da análise do gráfico n.º 1, em que apresentamos uma comparação entre o universo alvo e o universo inquirido (Hill & Hill, 2002: 44) quanto à situação profissional, conclui-se que, apesar de uma ligeira disparidade entre os valores dos docentes do quadro de zona pedagógica e os contratados, não há uma grande discordância entre os dois universos, o que possibilita aceitar que não fica comprometida a representatividade dos resultados.



**Gráfico n.º 1 - Situação profissional dos professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes (%)**



**Gráfico n.º 2 - Distribuição dos professores por Departamentos Curriculares (%)**



O mesmo se pode dizer relativamente à distribuição dos professores pelos departamentos curriculares. Como previsto pelo actual regime de autonomia, administração e gestão das escolas, definido pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, os docentes fazem parte de quatro departamentos curriculares, que asseguram a articulação e gestão curricular, a saber:

- . departamento de Línguas, que inclui docentes de Língua Portuguesa, Francês e Inglês<sup>39</sup>;
- . departamento de Ciências Humanas e Sociais, com docentes de História e Geografia de Portugal, História, Geografia, e Educação Moral e Religiosa Católica<sup>39</sup>;
- . departamento de Matemática e Ciências Experimentais, constituído por docentes de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Tecnologias da Informação e Comunicação;
- . departamento de Expressões, composto por docentes de Educação Física, Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Visual e Tecnológica e Educação Especial.

No gráfico n.º 2, apresentamos uma comparação entre o universo alvo e o universo inquirido quanto à distribuição por departamentos. A maior receptividade ao inquérito demonstrada pelos professores do departamento de Matemática e Ciências Experimentais talvez se deva ao facto do tema lhes ser mais apelativo do que aos colegas do departamento de Expressões. Desde a primeira hora, que os professores de Matemática, Ciências e obviamente de TIC se revelaram entusiastas pelas novas tecnologias, tendo participado em diferentes projectos que permitiram, como iremos ver, o desenvolvimento da escola, quer em termos de equipamento informático, quer quanto à abordagem das TIC em contexto de sala de aula. Trata-se obviamente de um dado que também tivemos em conta na escolha deste caso.

Constatámos ainda que a maioria dos inquiridos (69%) têm entre 7 e 25 anos de serviço (os colegas mais novos representam 13% e os mais experientes 18% do total). As idades estão entre os 26 e os 58 anos, sendo a média 42 anos. Atendendo a estas características podemos dizer que estamos perante um grupo maioritário que, segundo Michaël Huberman (1989: 16-seg.), se situa na fase da diversificação e de questionamento — momento em que, por um lado, a consolidação de conhecimentos e experiências profissionais convida a diversificar a

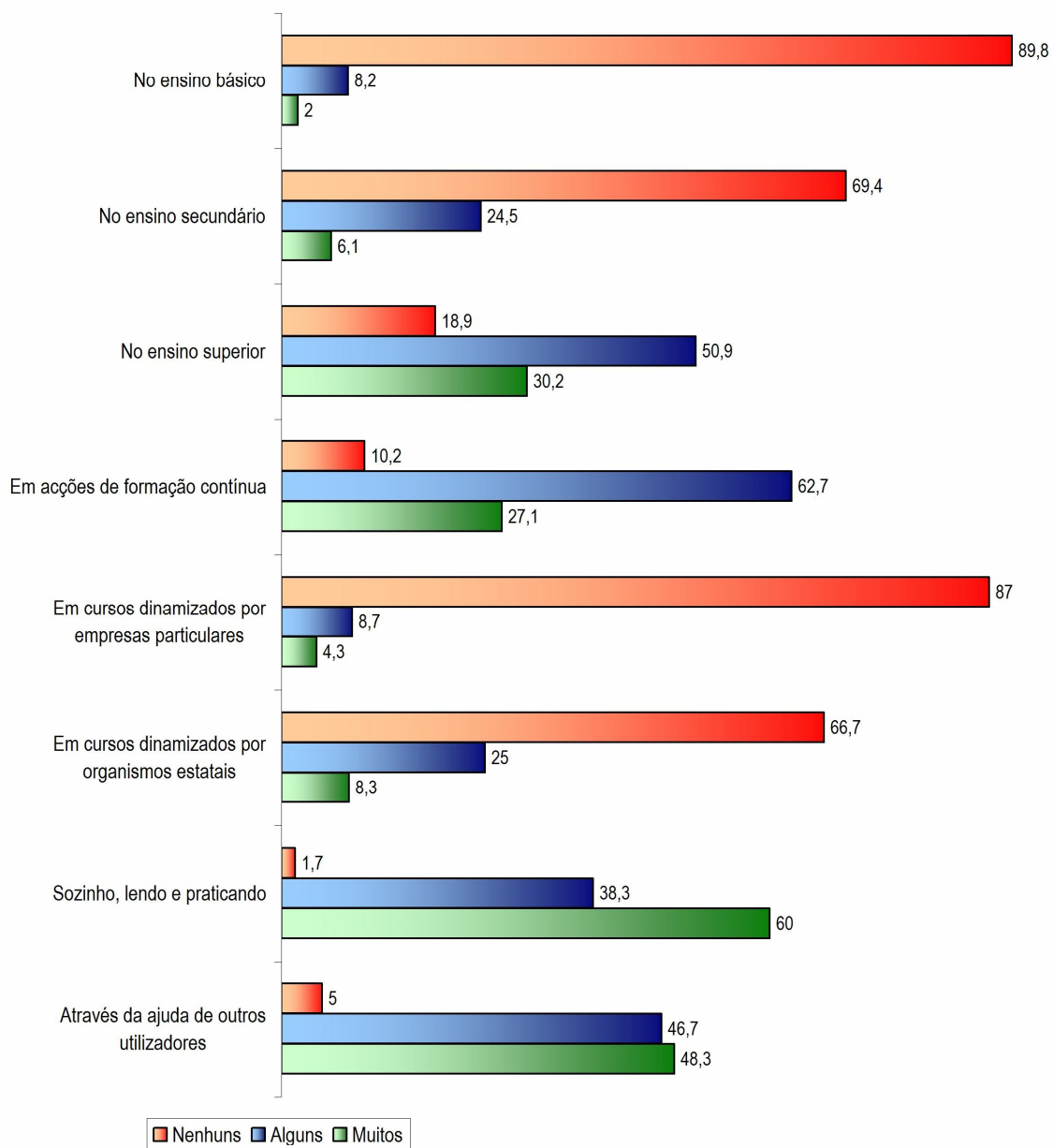
---

<sup>39</sup> Os professores de Língua Portuguesa / História do 2.º ciclo pertencem quer ao departamento de Línguas, quer ao departamento de Ciências Humanas e Sociais.

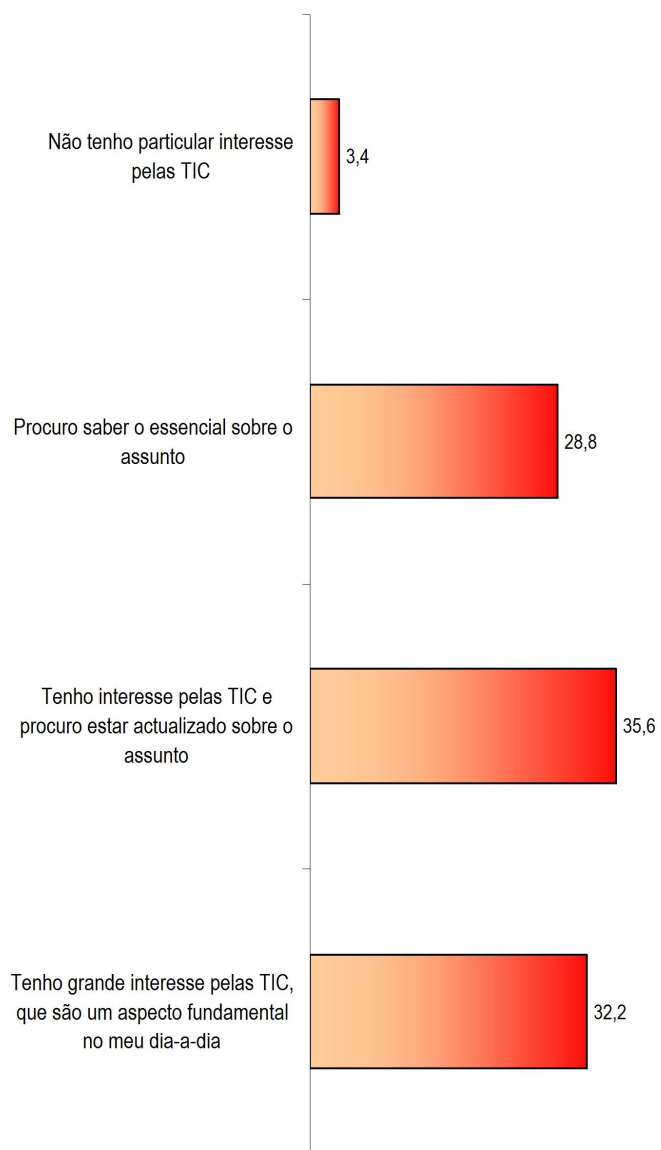
estrutura do currículo, as estratégias pedagógicas, as modalidades de avaliação etc.; por outro, uma "consciência mais aguda dos factores organizacionais que contrariam esse desejo", que o faz questionar e participar mais vivamente na administração educacional.

Vejamos agora os gráficos n.<sup>os</sup> 3, 4 e 5, que dizem respeito às questões 5, 6 e 7 do questionário, que visavam obter informações acerca dos conhecimentos e atitudes dos professores relativamente à área das TIC.

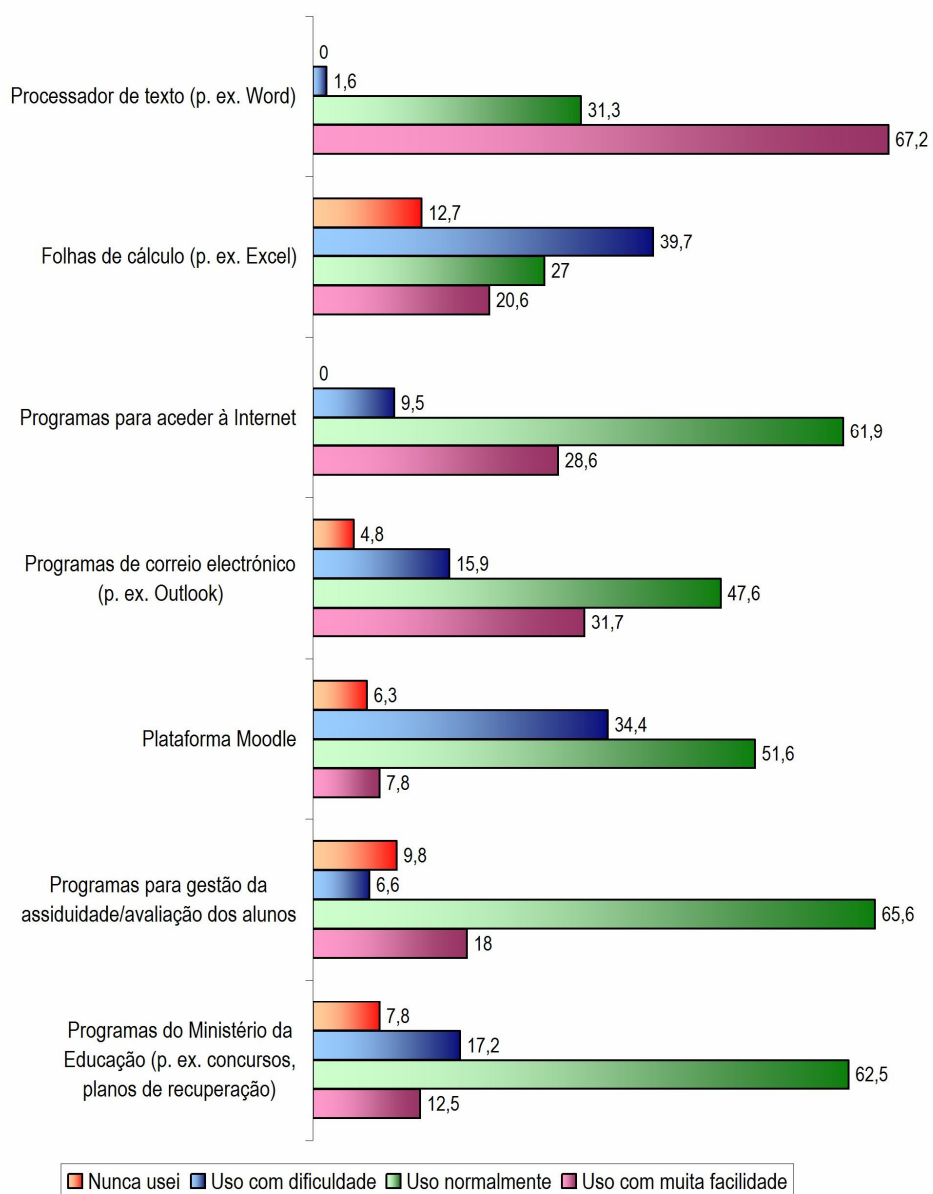
**Gráfico n.º 3 - Questão 5: Como adquiriu conhecimentos na área da informática? (%)**



**Gráfico n.º 4 - Questão 6: Qual a sua opinião relativamente às novas tecnologias? (%)**



**Gráfico n.º 5 - Questão 7: Qual o seu grau de utilização das seguintes aplicações informáticas? (%)**



Quanto aos conhecimentos na área da informática, da análise dos inquéritos sintetizada no gráfico n.º 3, podemos concluir que muito poucos professores tiveram formação nesta área durante o ensino básico e secundário, bem como em cursos dinamizados por empresas particulares ou organismos estatais. As maiores percentagens dizem respeito aos autodidactas e àqueles que aprenderam com a ajuda de outros utilizadores. Há depois um número significativo que contactou com as TIC em acções de formação contínua e no ensino superior (deste último grupo está excluída a quase totalidade de professores com mais de 45 anos de idade e serviço).

O gráfico n.º 4 mostra que a esmagadora maioria dos professores desta escola manifesta interesse pelas TIC (apenas 3,4% contrariam esta tendência). Analisaremos este aspecto com mais atenção no capítulo 4.2., quando comentarmos as lógicas de sobrevivência profissional dos professores.

Para terminar esta caracterização sumária da literacia informática do universo inquirido, reportar-nos-íamos ao gráfico n.º 5, que apresenta o grau de utilização de algumas aplicações informáticas mais relevantes para a consecução de tarefas relacionadas com a administração educacional.

Em primeiro lugar, destaca-se o processador de texto, que é a base dos modelos de actas, convocatórias, relatórios, projectos curriculares, planos de apoio, registos de ocorrências disciplinares etc.

Seguem-se os programas para acesso à Internet e as aplicações de gestão escolar — note-se que a percentagem dos professores que usam este *software* com muita facilidade baixa consideravelmente e aumenta a dos que usam normalmente. Desde há anos que a *World Wide Web* tem vindo a ganhar um maior número de utilizadores; não é, por isso, de admirar que se multipliquem os *sites*, institucionais ou não, com recursos relevantes e permanentemente actualizados para a realização do trabalho administrativo dos professores, por exemplo, disponibilizando notícias, legislação, espaços para a partilha de material ou para a troca de impressões (fóruns e salas de conversação). Os programas de correio electrónico também ocupam um lugar de destaque entre os programas mais utilizados. Como teremos oportunidade de ver, constituem um meio muito importante não só na comunicação interpessoal dos docentes, mas como via de contacto institucional privilegiada.

Quanto aos programas para gestão da assiduidade/avaliação dos alunos, já referimos o papel gradualmente crescente que têm vindo a ganhar não só na escola em análise, mas em praticamente todos os estabelecimentos de ensino do país.

Os programas ligados aos serviços centrais do Ministério da Educação — por exemplo, para a realização dos concursos de professores ou para o registo dos casos de alunos com planos de apoio (recuperação, acompanhamento ou desenvolvimento) — estão também entre as aplicações com que os professores se sentem mais familiarizados.

Quanto à plataforma Moodle, há mais de metade dos docentes que confirma uma utilização normal desta ferramenta, havendo uma parcela significativa que a utiliza com dificuldade.

Com as folhas de cálculo, como o Excel, embora haja um número superior de professores que as utilizam com muita facilidade, mesmo adicionando a sua percentagem aos que a usam normalmente, continuam a ser em maior quantidade os docentes que nunca as usaram ou usam com dificuldade.

Para compreendermos o grau do impacto sofrido pelos professores devido ao contacto com as TIC ao serviço da administração educacional, consideramos necessário recorrer a uma descrição dos principais acontecimentos que ocorreram a este nível desde o início do funcionamento da Escola EB 2,3 Irineu Funes.

A nossa perspectiva ficaria incompleta se ignorássemos a forma como os acontecimentos decorridos na unidade de análise seleccionada foram sendo influenciados por diversas entidades e projectos, no âmbito quer das estratégias políticas gerais dos diferentes governos constitucionais, quer das medidas concretas adoptadas pela administração central da educação ou por organismos particulares. A este respeito, gostaríamos de salientar que os instrumentos básicos de implementação da ciberadministração educacional — equipamento e formação — surgiram nesta e em outras escolas quase completamente direccionados para o trabalho pedagógico. Os órgãos de direcção e gestão das escolas, para disponibilizarem *hardware* para o trabalho administrativo, muitas vezes tiveram de fazer um esforço suplementar na distribuição rigorosa do material informático disponível de modo a que uma parte pudesse ser utilizada fora do contexto de sala de aula.

Antes da Escola EB 2,3 Irineu Funes ter surgido, já havia alguns projectos que tinham como prioridade a difusão dos meios informáticos nas escolas. O que mais marcou os primeiros anos das TIC em Portugal foi certamente o Projecto Minerva (acrónimo de *Meios Informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Actualização*), que teve início em 1985 e terminou apenas em 1994. Com o apoio de instituições do Ensino Superior, foram introduzidos computadores em escolas do Ensino Básico e Secundário e exploradas



ferramentas informáticas como processadores de texto, folhas de cálculo, bases de dados, bem como *software* especificamente educacional (Ponte, 1994).

Em 1996, através da Resolução Conselho de Ministros n.º 16/96, de 21 de Março, é criada a Missão para a Sociedade da Informação (MSI), com mandato para a elaboração de um *Livro Verde para a Sociedade de Informação*, em Portugal, que foi assumido como "um guia que deve conduzir a elaboração de todas as políticas públicas nesta área" (S. Santos, 2006: 43-seg.). Entre várias medidas preconizadas pelo Livro Verde, salientamos a instalação, em todas as bibliotecas escolares do 5º ao 12º anos, de um computador multimédia ligado à Internet; a criação de conteúdos e serviços de informação na rede para suporte à população escolar; desenvolver projectos escolares em Telemática<sup>40</sup> Educativa; promover a formação de professores para a Sociedade da Informação; promover a revisão dos programas escolares para contemplar a Sociedade da Informação; avaliar o impacto dos programas em Tecnologias da Informação; promover a Cultura e a Língua Portuguesas no estrangeiro, nomeadamente através da Internet.

Relacionado com estas medidas, salientaríamos ainda o programa *Nónio-Século XXI*. O Ministério da Educação lançou este programa em 1996, o qual teve uma acção muito importante em vários domínios: no apoio a projectos educativos das escolas dos ensinos básico e secundário, quer nas áreas pedagógico-tecnológicas, quer na área de financiamento; na formação de professores em Tecnologias de Informação; na produção e edição de *software* educativo; na produção de informação de interesse educativo, como conteúdos a disponibilizar na Internet etc. (cf. *Livro Verde para a Sociedade de Informação*).

Todavia, não existem documentos que comprovem se, de algum modo, estas primeiras iniciativas tiveram ou não impacto quando se deu início às funções da Escola EB 2,3 Irineu Funes. Segundo C.EXEC.1, nos primeiros meses, apenas havia dois computadores, um na secretaria, outro no gabinete do Conselho Executivo e todo o trabalho administrativo era feito ainda de forma manuscrita ou com máquinas de escrever. No entanto, esta situação alterou-se rapidamente: as actas do Conselho Pedagógico desse primeiro ano lectivo (1997/1998) atestam que passou a existir uma "sala de informática", onde se reunia este órgão, e descrevem algumas iniciativas que confirmam o interesse geral pelas novas tecnologias.

Um exemplo é a tentativa de informatizar as actas e as pautas dos resultados das reuniões de avaliação. O processo não foi simples. As actas acabaram por continuar a ser manuscritas e só oito anos depois se generalizariam os documentos digitais. Quanto às pautas de avaliação, o facto de grande parte dos directores de turma não ter qualquer conhecimento

---

<sup>40</sup> "A Telemática diz respeito à fusão de várias tecnologias que normalmente são designadas com os termos *telecomunicações, engenharia informática, processamento de dados, técnicas de transmissão de dados, burótica e tecnologias de escritório*." (Prior, 1999: 86).

informático levantou muitas dificuldades, acrescidas pelo facto de não haver um "quadro formal de voluntários" para ajudar a contornar a questão. O coordenador dos directores de turma disponibiliza-se para dar formação sobre um outro programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação em 1992, denominado "AI"<sup>41</sup>. Devido a problemas na sua instalação, este programa acaba por não ser implementado; no entanto, mais do que os sucessos e fracassos nas experiências com o *software* de administração e gestão escolar, gostaríamos de salientar o processo de formação por via daquilo que, até certo ponto, se pode considerar uma reactivação informal do "ensino mútuo" ou "método de Lancaster" — em que os intervenientes aprendem para depois transmitirem aos colegas (Conde: 2005) — que constituirá um dos meios mais importantes no processo de "sobrevivência" dos professores aos desafios colocados pelas novas tecnologias.

Por outro lado, começam a aparecer notícias de formação especializada na área das TIC. No início, é muito escassa — basta ver o destaque que o Conselho Pedagógico, em Janeiro de 1998, dá a uma acção de formação dinamizada a trinta quilómetros da escola — e raramente da responsabilidade directa do Ministério da Educação: o Ministério da Ciência e Tecnologia, a Fundação para a Computação Científica Nacional e entidades privadas são algumas das instituições que surgem nos documentos da escola que se referem à formação de professores em tecnologias de informação. As referências a acções de formação nas actas vão diminuindo ao longo dos anos, sinal de que se vão gradualmente vulgarizando.

Numa reunião do Conselho Pedagógico do início do ano lectivo seguinte, surge a informação sobre uma iniciativa intitulada *Internet na Escola*, no âmbito da Uarte (Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa), projecto da responsabilidade do Ministério da Ciência e da Tecnologia<sup>42</sup>. Na acta do Conselho Pedagógico de Novembro de 1998, existe uma referência a um professor que se disponibilizou para dinamizar este projecto na escola, mas não se volta a encontrar mais alusões ao assunto até ao final do ano lectivo.

Algo semelhante se passa com o equipamento e com as competências informáticas dos professores. Uma oferta de um computador com ligação à Internet é vista como um acontecimento de relevo numa das primeiras actas do Conselho Pedagógico da escola, o que

---

<sup>41</sup> Este programa — que actualmente já não é utilizado — foi referido na entrevista que realizámos a REPR.3C como exemplo de um tempo em que existia maior intervenção neste tipo de *software* por parte do Ministério da Educação, que se perdeu com o surgimento de uma economia aberta de mercado. Para além da semelhança curiosa entre o nome desta aplicação e HAL, o computador hiper-racional contra quem os seres humanos lutam no filme *2001: Odisseia no Espaço*, é de destacar a desactualização do *software* disponível, um anacronismo nos dias de hoje, em que os *upgrades* se sucedem a um ritmo frenético.

<sup>42</sup> Como se refere no site deste programa (<http://www.uarte.mct.pt/internet-escola/acerca.asp>), a sua finalidade é "assegurar a instalação de um computador multimédia e a sua ligação à Internet na biblioteca/mediateca das escolas, pretendendo desde modo contribuir para uma maior igualdade e melhoria do acesso à informação, seja em CD-ROM seja através da Internet, a disponibilização de materiais produzidos pela escola e ainda como forma de permitir às escolas a partilha e cooperação com outras escolas, com a rede da comunidade científica e outros".

contrasta evidentemente com a profusão de meios informáticos que nos últimos anos têm sido introduzidos um pouco por todo o país. Quando é criada uma "assessoria informática" para o Conselho Executivo, a função destacada é a realização de avisos e convocatórias, sinal da importância dada à capacidade de utilizar um simples processador de texto.

O ano lectivo de 1999/2000 é um momento decisivo na adopção de dispositivos ciberadministrativos na escola. A escola decide estabelecer um contrato com a empresa 3.º Círculo (v. caixa) naquilo que, a partir de então, se tornará uma parceria que dura até ao presente.

É curioso lembrar que, quando este ano lectivo tem início, já tinha sido aprovado o Decreto-Lei n.º 290-D/99, de 2 de Agosto, que, no âmbito da Iniciativa Nacional para o Comércio Electrónico, reconhecia a validade, eficácia e valor probatório dos documentos electrónicos, bem como da assinatura digital, deixando inclusivamente em aberto a possibilidade de alterações devidas aos avanços tecnológicos, desde que "satisfaçam os requisitos de segurança e fiabilidade" (art.º 39). Apesar disso, continuou (e, em parte, continua, como atestam os dados empíricos recolhidos ao longo da investigação) uma certa desconfiança em relação à possibilidade de determinados documentos digitais substituírem em definitivo os seus equivalentes em suporte de papel, perpetuando-se aquilo a que Duni (2004) chama "informática paralela".

Ainda em 1999/2000, por proposta do Ministério da Educação, a Biblioteca da Escola EB 2,3 Irineu Funes candidata-se à Rede de Bibliotecas Escolares, tendo sido introduzidos os primeiros computadores para alunos. Esta requalificação da biblioteca cria expectativas da parte dos alunos, que começam a solicitar aos professores que os levem até esse espaço para contactar com as inovações tecnológicas disponíveis. Desde então, faz-se sentir alguma pressão sobre os professores no sentido de adquirirem conhecimentos na área da informática a fim de poderem responder aos desafios colocados em termos didácticos. No seguimento deste processo, em Julho de 2000, no Conselho Pedagógico, é proposta a criação de um Clube de Informática para "apoio pedagógico aos alunos". Este projecto será referido sistematicamente nas actas das reuniões como uma iniciativa positiva que contribui para a dinamização de actividades em muitos outros âmbitos, disciplinares ou não.

### 3.º CÍRCULO

A empresa 3.º Círculo tem como actividade principal a produção e distribuição de *software* nas áreas da gestão administrativa e financeira para escolas dos ensinos básico e secundário. Foi constituída em finais de 1994 e, desde então, tem trabalhado com mais de 1400 escolas e agrupamentos.

REPR. 3C explicou-nos que se podem encontrar duas variantes na empresa 3.ª Círculo: a comercialização de aplicações de *back* e *front office*<sup>43</sup> para a gestão e administração escolar; a consultadoria desse *software*, com um conjunto de serviços complementares nos domínios da formação, equipamento informático, projectos e instalações de redes, assistência e manutenção.

Muitas das aplicações estão certificadas pelo Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI), com quem a 3.º Círculo tem mantido um "relacionamento saudável", de "partilha de conhecimentos e entreajuda", segundo o referido director.

O primeiro programa da 3.º Círculo a ser utilizado na Escola EB 2,3 Irineu Funes destinava-se à gestão do pessoal docente e não docente. Permite, entre várias funções, o registo de faltas e licenças, a marcação de férias, a contagem de tempo de serviço, o processamento de vencimentos e subsídios.

Um pouco mais tarde seria adoptada a aplicação para gestão administrativa e financeira dos serviços de Acção Social Escolar, que possibilita, entre outras funcionalidades, o controlo dos subsídios, a gestão do seguro escolar e do refeitório.

Seguiu-se a introdução do programa "Estudantes" (no ano lectivo de 2002/2003), que é o mais conhecido e o único da 3.º Círculo que é utilizado na Escola EB 2,3 Irineu Funes pelos professores. Destina-se ao registo de dados sobre os alunos, seja qual for o ciclo ou curso a que pertençam. Através deste programa, os professores, em especial os directores de turma, partilham com os serviços administrativos a tarefa de gerir a matrícula, a assiduidade, a avaliação e a certificação dos alunos.

Mais recentemente, foi introduzido um novo sistema que, a partir da utilização de um cartão de banda magnética multi-usos por cada um dos elementos da escola, permite "processos de gestão mais automatizados e garantir níveis de segurança e eficácia no funcionamento dos diversos sectores da escola/agrupamento" (como é referido no site da empresa). Neste momento, são utilizadas as seguintes funcionalidades deste sistema: pagamentos e acessos a vários serviços através do cartão (em locais como o bufete, a cantina, a papelaria, a reprografia e os serviços administrativos); gestão das despesas dos alunos subsidiados; gestão integrada de *stocks* com recurso a leitura óptica; controlo interno de consumos dos professores na reprografia. Existem ainda outras funcionalidades disponíveis se a direcção da escola decidir nesse sentido, como o controlo da assiduidade de alunos e de pessoal docente e não docente da passagem da banda magnética do cartão num terminal; a introdução de sumários electrónicos com possibilidade de ligação directa ao programa "Estudantes"; ou a consulta *on-line*, disponível para toda a comunidade escolar com acesso condicionado por *password* individual, de informações gerais, classificações, assiduidade, saldos, extracto de movimentos, mensagens, tempo de serviço, convocatórias, entre outras.

<sup>43</sup> Com *back office*, referimo-nos aos sistemas informáticos que servem de suporte à coordenação das trocas de informação, que permitem aos cidadãos, empresas e instituições lidarem com a administração pública, sem que tenham de conhecer em pormenor a sua organização interna. O *front office* situa-se numa posição mais "visível", ou seja, refere-se ao relacionamento externo com os utilizadores ou clientes (Campos e Marques, 2006).

A nível nacional, assinalamos, no ano de 2000, a definição da Estratégia de Lisboa, que apresenta "um novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de uma economia baseada no conhecimento" (Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 2000). A estratégia para a consecução deste projecto passa por três linhas de acção:

- . Preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da investigação e desenvolvimento, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno;
- . Modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social;
- . Sustentar as sãs perspectivas económicas e as favoráveis previsões de crescimento, aplicando uma adequada combinação de políticas macroeconómicas<sup>44</sup>.

É de salientar, ainda durante o ano de 2000, o desenvolvimento do Programa Operacional Sociedade da Informação (POSI), que ELEM.PT destaca na sua entrevista como um dos programas com maior impacto no período que antecedeu o Plano Tecnológico, preparando o caminho para muitas das iniciativas que posteriormente serão realizadas. Entre outros, destacamos os seguintes objectivos: promover a generalização do uso da Internet; aumentar o número de computadores com ligação à Internet existentes nos lares portugueses; criar espaços públicos de acesso à Internet em todas as freguesias do País e generalizar a disponibilização e uso de *e-mail* pela população portuguesa; aumentar a quantidade de conteúdos portugueses na Internet; assegurar que nenhum aluno termine a escolaridade obrigatória sem certificação de competências nas tecnologias da informação; criar condições para a generalização de sistemas de informação na Administração Pública, reduzindo drasticamente o uso de papel como suporte de informação e generalizando os suportes digitais

---

<sup>44</sup> Em 2004, foi criado um grupo de peritos para avaliar a implementação da Agenda de Lisboa, que concluiu que, durante os primeiros anos de implementação da Agenda, pouco progresso tinha sido conseguido, deixando duas recomendações: a refocalização da Estratégia nos objectivos de crescimento e emprego e a necessidade de uma “real apropriação” da agenda de reforma pelos Estados-Membros. Com fundamento neste relatório, os Chefes de Estado e de Governo dos Estados-Membros, em 2005, decidiram relançar a Estratégia de Lisboa. Cada país nomeou um Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e elaborou um Programa Nacional de Reformas para o horizonte 2005/2008 (cf. site oficial da Estratégia de Lisboa — <http://www.estrategiadelisboa.org/>).

para comunicação ou arquivo; promover a disponibilização através da Internet de toda a informação publicada por entidades públicas etc.<sup>45</sup>

No ano lectivo de 2000/2001, são promovidas as primeiras formações no âmbito das TIC para professores e alunos, respectivamente uma acção sobre o tema "O computador no ensino das Ciências" e um curso de Informática a realizar durante o período de férias.

Em Janeiro de 2001, é aprovado o Decreto-Lei n.º 6/2001 que "estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico". Este diploma concede um grande relevo às Tecnologias de Informação e Comunicação, que passam a constituir uma formação transdisciplinar<sup>46</sup> cujas competências básicas deverão ser certificadas pelas escolas. Aliás essa foi uma das grandes preocupações no início do processo de reorganização curricular, presente em várias actas de diferentes órgãos. A procura de um sistema que permitisse dar forma à intenção de trabalhar transversalmente determinadas competências (não apenas as TIC, mas também as questões da cidadania, as técnicas de estudo, a construção de projectos etc.) deixou a sua marca nas sucessivas reformulações que sofreram os documentos de planificação de actividades lectivas e de avaliação dos alunos. Por exemplo, as fichas com o registo da avaliação de final de período que são entregues aos encarregados de educação foram sucessivamente alteradas, às vezes mais do que uma vez num ano lectivo, de modo a contornar dificuldades e polémicas que surgiram com a alteração de procedimentos há muito estabilizados na escola.

É a partir do ano lectivo de 2002/2003, com a introdução do programa da 3.º Círculo, "Estudantes", que começam a aparecer os primeiros registos de problemas técnicos relacionados com as novas tecnologias, o que é um sinal de que começa a haver o desgaste de algum do *hardware* devido ao aparecimento de cada vez mais utilizadores entre os professores e os alunos. Estas contrariedades são referidas por escrito pela primeira vez em Março de 2002, numa acta do Conselho Pedagógico em que se mencionam os "percalços técnicos que a informática e respectivos equipamentos têm tido nesta escola", e depois em

---

<sup>45</sup> Cf., a este propósito, o *site* oficial do POSI — <http://www.fct.mctes.pt/pt/programasinvestimento/posi/posifiles/posi.html>

<sup>46</sup> A questão da transdisciplinaridade das aprendizagens é um tema recorrente quando se fala na introdução das TIC nos currículos. Para clarificar este conceito, uma vez que o diploma não o faz directamente, recorreremos à distinção de Coimbra (2000). A transdisciplinaridade procura ir além da multidisciplinaridade — a abordagem de um objecto por várias áreas, independentemente das articulações que entre elas se estabeleçam — e da interdisciplinaridade — em que se estabelecem vínculos entre as perspectivas das diferentes áreas, reconhecendo todavia que "cada disciplina, ciência ou técnica mantém a sua própria identidade, conserva sua metodologia e observa os limites dos seus respectivos campos" (*ibid.*, 58). A transdisciplinaridade procuraria estabelecer uma síntese dessas identidades, dessas metodologias e desses campos disciplinares, a fim de permitir uma superação dos obstáculos que tais limitações possam criar. No entanto, o carácter transdisciplinar não tem passado além dos discursos ideológicos da educação, muitas vezes disfarçando uma mera multidisciplinaridade, à semelhança do que acontece com a Educação Sexual ou a Educação para a Saúde.

Julho do mesmo ano, onde sobressai a solicitação de uma manutenção periódica, que só virá a ser uma realidade a partir de 2005.

Não são apenas os professores e os alunos a sentir o impacto das TIC na vida da escola. O pessoal não docente, auxiliar e sobretudo administrativo, também experimenta esta transformação e participa activamente, por exemplo, sugerindo a criação de um *site* da escola na Internet (que começará a ser preparado apenas em 2006/2007, com início efectivo no ano lectivo seguinte) ou utilizando as novas aplicações que o Ministério da Educação começa a disponibilizar na *web* (na acta do Conselho Pedagógico de Maio de 2002, é referido um modelo *on-line* onde seriam registadas por funcionários dos serviços administrativos a avaliação e a selecção de manuais escolares).

Em actas do ano lectivo de 2003/2004, tomamos conhecimento com várias ocorrências e decisões que irão marcar os anos seguintes. Em Outubro, o Conselho Pedagógico opta por direccionar o Clube de Informática para o 9.º ano, antecipando a introdução da disciplina específica de TIC. No mês seguinte, há dois registos manuscritos que são substituídos: aprova-se a informatização das actas dos conselhos de turma e adoptam-se as disquetes como instrumento privilegiado de comunicação de dados para o Plano Anual de Actividades. Em Dezembro, abre-se a possibilidade de requisição da sala de informática para os professores que desejarem utilizar este recurso e decide-se que os trabalhos dos alunos podem ser impressos na biblioteca. Esta última deliberação está relacionada com o facto de se terem popularizado os trabalhos realizados num processador de texto, em parte devido aos professores terem começado a valorizar esta forma de apresentação, bem como a pesquisa de dados na Internet. É de realçar que é a partir desta altura que muitos professores se sentem impelidos a aprender mais sobre as TIC, de modo a não se sentirem fragilizados perante a sofisticação do conhecimento que, nesta área, os alunos apresentam (o que colocaria ainda mais em causa as tradicionais relações de poder dentro da sala de aula, que já se encontravam numa fase de mudança devido à expansão e diversificação da população discente). Outro problema que surge nesta altura — e que se tornará de referência frequente até ao presente — é o da necessidade de orientar os alunos no tratamento dos dados, rejeitando a simples cópia de informação: questões éticas e pedagógicas têm procurado resposta em estratégias didácticas e técnicas que estão longe de solucionar este problema.

Ainda em Dezembro de 2003, chega à escola um ofício do Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, que refere a disponibilização de um serviço de correio electrónico institucional, com o objectivo de "assegurar a comunicação entre os serviços centrais e regionais e as escolas, nomeadamente para o envio de documentação/informação de ordem institucional". No mês seguinte, outro ofício enviado

pela Direcção Regional da Educação do Norte (DREN), estabelece o *e-mail* como o meio preferencial de comunicação com as instituições, salientando a negrito sublinhado: "É da responsabilidade da Direcção da Escola/Agrupamento a abertura diária da caixa de correio atribuída, assegurando a leitura e seguimento da informação recebida."<sup>47</sup> A prescrição de uma vigilância constante sobre o correio electrónico, que à partida aponta para um incentivo à mera substituição da tradicional carta ou do fax, terá sido muito mais do que isso: constituir-se-ia como o primeiro passo para uma alteração profunda na concepção do tempo e do espaço laborais, no sentido de esbater as fronteiras que separam o expediente dos momentos de descanso, como veremos nos capítulos seguintes deste trabalho.

A partir de Junho de 2004, quando se começa a preparar o novo ano lectivo, verificam-se mais duas alterações com repercussões muito significativas na vida da escola:

- . a diminuição da carga horária de Estudo Acompanhado de modo a permitir que sejam atribuídos 45 minutos à nova área disciplinar de TIC, para a qual será contratado um professor especializado que passará a dar apoio aos assuntos relacionados com as novas tecnologias na escola (inclusivamente a nível administrativo);
- . a aquisição de um programa informático para preparação dos horários de alunos e professores, que até então eram criados de forma "artesanal", permitindo um maior domínio sobre diversas variáveis que irão condicionar o trabalho de todo um ano lectivo, nomeadamente a rentabilização dos espaços da escola, como lembra C.EXEC.2.

No ano lectivo de 2004/2005, apesar da presença de um professor da área da Informática, os órgãos de gestão da escola sentem necessidade de contratar uma empresa para manutenção semanal do parque informático, o que demonstra que já havia uma rede de computadores com alguma complexidade, que exigia acompanhamento constante, em termos de actualização do *software*, da segurança dos dados e de conservação do equipamento.

Na acta do Conselho Pedagógico de Dezembro, faz-se alusão ao facto dos professores manifestarem dificuldades em lidar com as actas informatizadas, dado que, muitas vezes, a formatação é completamente alterada, desrespeitando um dos objectivos iniciais desta mudança, que seria uniformizar os documentos. Apesar disso, procurou-se dar seguimento ao

---

<sup>47</sup> No mesmo ofício, para além da DREN, são referidas ainda mais três entidades: a Fundação para a Computação Científica Nacional — que criou o serviço em parceria com o Ministério da Educação; o Plano de Acção para a Governação Electrónica — que definiu os princípios que privilegiam novas formas de comunicação; o Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento — que fornece o *login* do *e-mail*. Estes são alguns entre os múltiplos organismos ligados à introdução das novas tecnologias nas escolas, que formam uma complexa rede de parcerias, característica que ainda hoje se mantém nos projectos do Plano Tecnológico.



processo, alargando a informatização das actas a todos os órgãos, estruturas e núcleos do Agrupamento de Escolas.

É em 2005 que será aprovado o Plano Tecnológico, de que já falámos na introdução a este trabalho e que, segundo as palavras de ELEM.PT, "veio aproveitar o que se fez nos últimos dez anos e dar uma prioridade a estas políticas, um novo estilo". Segundo o entrevistado, este plano veio trazer mais coerência às várias medidas e às diferentes instituições envolvidas nos mesmos objectivos de promover as novas tecnologias em vários domínios da sociedade, inclusivamente o educativo. É com o Plano Tecnológico que a governação electrónica, em Portugal, começa a dar passos com maior desenvoltura. Há vários organismos que surgem nesta altura e que se dispõem a modernizar a administração pública no país: entre outras, Mateus (2008) destaca a Secretaria de Estado da Modernização Administrativa (SEMA), a Agência para a Modernização Administrativa (AMA), a Agência para a Sociedade do Conhecimento (UMIC) e o Gabinete do Coordenador Nacional da Estratégia de Lisboa e do Plano Tecnológico (GCNELPT).

Há dois programas que surgem no âmbito do Plano Tecnológico que possuem especial importância nesta agenda de mudança: o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE) e o Programa de Simplificação Administrativa e Legislativa (Simplex). O PRACE foi criado com a finalidade de realizar o diagnóstico e a reforma estrutural da Administração Pública Central, de forma a constituir-se como um instrumento de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado do país. Foram definidos princípios, programas e metodologias, assumindo os seguintes objectivos: modernizar e racionalizar a administração pública central; melhorar a qualidade de serviços prestados aos cidadãos pela administração central; colocar a administração central mais próxima e dialogante com o cidadão. O Programa Simplex, de que também falámos logo no início desta dissertação, pretende orientar a administração pública no sentido de: dar uma resposta pronta e eficaz às necessidades dos cidadãos e das empresas; aumentar a confiança dos cidadãos nos serviços e nos funcionários públicos; permitir às empresas obter mais rapidamente licenças e autorizações e cumprir outras formalidades; e facilitar a racionalização e a eficiência da própria administração pública. Para tal, as medidas deste programa dividem-se em seis áreas principais: eliminação de certidões; eliminação de papel ou desmaterialização; simplificação; desregulamentação; facilitação do acesso aos serviços públicos; e consolidação de regimes jurídicos<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> Cf. a este propósito, os documentos sobre ambos os programas, disponibilizados no site da ANACOM (<http://www.anacom.pt/content.jsp?contentId=349988>).

É de realçar, ainda durante este ano lectivo, a introdução pelos serviços do Ministério da Educação do programa ENEB, uma aplicação que ainda hoje é utilizada nas escolas para a gestão do processo de exames nacionais e de equivalência à frequência do Ensino Básico<sup>49</sup>. Este programa, no ano em que foi introduzido, levantou muitos problemas devido a *bugs* informáticos que deram origem a situações que roçavam o caricato — por exemplo, quando, num só dia, se sucediam vários envios de actualizações de programas — e que criaram grandes dificuldades na aplicação rigorosa dos procedimentos burocráticos previstas pela lei, que por si só muitas vezes levantava dúvidas e criava equívocos<sup>50</sup>.

Em Julho de 2005, no âmbito da "Iniciativa Nacional para a Banda Larga", foram instalados os acessos ADSL na escola, mais um contributo para a promoção dos novos recursos tecnológicos na comunidade escolar, que se irá articular com um novo projecto que terá um grande impacto na escola: o CRIE ("Computadores, Redes e Internet na Escola").

Dinamizado pelo Núcleo de Recursos Educativos da Escola no ano lectivo de 2005/2006, o projecto CRIE irá trazer para a escola os primeiros computadores portáteis. Ao contrário do que ocorreu em outros estabelecimentos de ensino, onde este equipamento foi distribuído pelos responsáveis pelo projecto, a direcção da Escola EB 2,3 Irineu Funes decidiu montar uma sala de informática, onde poderia ser utilizado por alunos e professores. PROF.MÉD. refere que este projecto teve uma grande importância na generalização do uso dos computadores por alunos e professores (quer a nível de trabalho administrativo, quer a nível de trabalho pedagógico). Para além disso, associada ao CRIE, veio a adopção da plataforma Moodle<sup>51</sup>, que constituiu outro factor importante no desenvolvimento informático da escola. Apesar de, em primeiro lugar, se pretender com esta ferramenta informática inovar em termos pedagógicos, não se pode desvalorizar o papel que teve (e tem) na direcção e gestão da escola: através de secções como a do Conselho Executivo ou dos departamentos curriculares, é feita a divulgação de novidades, legislação, programas e planificações, modelos de actas, relatórios etc., que permitem um acesso em qualquer lugar e em qualquer momento a arquivos virtuais e à comunicação com outros elementos da rede, para esclarecimento de dúvidas, partilha de informações etc. Nas actas do Conselho Pedagógico, é possível encontrar referências a estes aspectos, por exemplo, através do registo da aprovação de acções de formação para divulgação da Moodle; ou quando, a propósito da reapreciação da

---

<sup>49</sup> Em 2006/2007, surgiria a aplicação PAEB, correspondente às Provas de Aferição do Ensino Básico.

<sup>50</sup> Para conhecer melhor este problema, consideramos de grande interesse a consulta do fórum da Internet reservado à troca de informações e ao debate sobre provas de aferição e exames dos Ensinos Básico e Secundário.

<sup>51</sup> Criada em 1999 por Martin Dougiamas, da Universidade de Perth (Austrália), a plataforma Moodle (acróstico de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma "sala de aula ubíqua" (Legoinha, Pais e Fernandes, 2006: 2) onde professores e alunos consultam, utilizam e disponibilizam uma grande variedade de recursos, como documentos, fóruns, salas de conversação etc.

avaliação de um aluno, o professor envolvido no processo diz ter realizado fichas de avaliação na plataforma.

Por estes motivos, não é de admirar que este e outros órgãos e estruturas da escola intervenham junto dos professores, incentivando-os a utilizar mais a informática em contexto de sala de aula, nomeadamente através da promoção de acções de formação dinamizadas na própria escola, em que se procura estabelecer relações entre as potencialidades das TIC e outras problemáticas, como a da leitura e literacia.

Em contexto administrativo, é dado um novo passo quando, depois de bastante discussão, outras funcionalidades do programa "Estudantes" são progressivamente mais utilizadas (por exemplo, as fichas com os resultados da avaliação, destinadas a informar os encarregados de educação, tornando mais fácil e mais rápido o trabalho burocrático dos directores de turma no final de cada período). No entanto, nesta altura continua a ser levantada a questão da segurança, da fiabilidade e da validade jurídica dos registos biográficos, que continuarão a ser — até ao momento da nossa investigação — reproduzidos em suporte de papel, apesar de se encontrarem preenchidos em suporte electrónico, havendo portanto uma duplicação de tarefas.

No final do ano lectivo de 2005/2006, o grupo disciplinar de TIC deixa de ser incluído no Departamento de Expressões (na altura, com a denominação de "Educação Artística e Tecnológica"), para passar a constar entre as disciplinas do departamento de Matemática (designado como "Motricidade, Ciências Exactas e Naturais"). A proposta não foi consensualmente aceite, o que pode indiciar a relevância crescente desta área, o que causaria alguma disputa pelos aspectos positivos que poderia trazer a cada uma destas estruturas de coordenação.

Durante o período de férias, verifica-se um grande empenho do Coordenador de departamento de Motricidade, Ciências Exactas e Naturais com o objectivo de preparar um Plano de Acção da Matemática para a escola, que envolveria inovações de vária ordem, inclusivamente no que diz respeito às TIC. Este projecto arranca no início do ano lectivo de 2006/2007, com diversas iniciativas, como a constituição de uma sala para o Clube da Matemática — com jogos e material informático financiado pelo programa nacional (em articulação com o projecto Ciência Viva) — e a criação de um espaço na Internet que, antes de se constituir o *site* oficial da escola, servirá de veículo de comunicação entre professores, alunos e encarregados de educação. A este propósito é de referir o aparecimento dos primeiros blogues e páginas pessoais de professores e turmas, que impulsionam um interesse cada vez mais abrangente pelas novas tecnologias.

É ainda neste ano lectivo que, dando cumprimento ao previsto no Despacho n.º 26691/2005, de 27 de Dezembro, se cria uma estrutura de coordenação para as tecnologias de informação e comunicação, incluindo a designação do respectivo coordenador. Uma das suas primeiras iniciativas foi a realização de um inquérito por questionário, destinado a todos os docentes da escola, que tinha como objectivo "recolher informações sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação", especificando que se pretendia "apurar quais as dificuldades na utilização das TIC e quais as áreas de formação que mais interessam aos docentes". Não sabemos os procedimentos metodológicos que presidiram à realização deste inquérito, portanto deveremos encarar com algum cuidado os resultados que apresenta; logo, evocaremos este instrumento com o objectivo exclusivo de reconstituirmos uma fase da evolução da escola a nível das novas tecnologias.

Na nossa opinião, as principais conclusões deste estudo foram as seguintes:

- . a quase totalidade dos professores já tinha computador, mas 60% usava-o menos de 5 horas por semana;
- . embora 80% tivesse acesso à Internet em casa, a sua utilização era pouco frequente (75% usava menos de 5 horas por semana);
- . notam-se certas dificuldades na utilização das TIC (em especial, relativamente a programas do Office como o Excel ou o PowerPoint, a programas de correio electrónico e à plataforma Moodle);
- . 30% não teve nenhuma formação sobre a utilização de computadores e, entre os que tiveram, apenas 35% frequentou acções com duração igual ou superior a 50 horas;
- . à questão sobre o interesse em frequentar acções de formação sobre a utilização de computadores com duração igual ou superior a 50 horas, apenas 9% responderam afirmativamente (53% mostraram-se disponíveis para formação de menor duração e 25% disse não estar interessado em qualquer formação).

Para além da questão da credibilidade do instrumento de recolha de dados empíricos, atendendo às alterações sofridas na constituição do corpo docente da instituição, não é obviamente legítimo procurar uma evolução pelo confronto dos seus resultados com os do inquérito que realizámos no âmbito da presente dissertação. De qualquer forma, uma comparação superficial com as conclusões que tirámos na caracterização da unidade de análise permite verificar que, por um lado, parece que o número de professores com iliteracia informática tem vindo a diminuir, enquanto que, por outro, há aplicações, como a Moodle e o Excel, que continuam a ser utilizados com dificuldade.

Em Janeiro de 2007, é adoptado na escola o cartão multi-usos (frequentemente designado pelos professores como cartão electrónico ou magnético) que, segundo C.EXEC.2, tem sido uma "boa experiência", que implicou um grande investimento, suportado em parte por uma entidade bancária que o patrocinou em troca de publicidade. Refere ainda que o cartão (e o respectivo *software*) "tem potencialidades que nós ainda não exploramos, mas que vamos explorar, nomeadamente o permitir o acesso às informações aos encarregados de educação via *net*".

Para agilizar a comunicação entre a escola e a tutela, a DREN inaugurou nesta altura um novo sistema de informação que "promove valores democráticos essenciais, como a equidade, a transparência e a responsabilidade", permitindo a "facilitação do acesso à informação dos e entre os serviços do Estado". Este sistema, que tem vindo a consolidar-se como um espaço fundamental para o trabalho administrativo da escola, funciona como uma plataforma que inclui várias áreas, entre outras:

- . um sistema de gestão documental onde, de forma oficial, se podem receber e enviar documentos, solicitar e fornecer esclarecimentos, acompanhar os processos de contratação e licenças de professores, a acção social escolar, os cursos na modalidade 'Novas Oportunidades' etc.
- . uma aplicação que se destina à recolha de informação acerca da assiduidade e dos processos disciplinares existentes nos agrupamentos;
- . um mapa com as percentagens de adesão a greves;
- . uma aplicação que discrimina as actividades dinamizadas no âmbito da Segurança na Escola;
- . um relatório sobre os Cursos de Educação e Formação;
- . um calendário com dados sobre o Desporto Escolar;
- . a aplicação 'Contagem de Tempo de Serviço', uma ferramenta informática que permite ao utilizador solicitar a contagem do tempo de serviço prestado como docente.

Uma das áreas mais conhecidas é aquela onde se podem registar os dados relativos aos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento. O relatório previsto pelo Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, sofreu várias alterações ao longo dos anos lectivos, tendo sido alvo de alguma crítica por parte dos professores, não só por questões

técnicas, mas também devido a falhas no planeamento e na calendarização dos procedimentos<sup>52</sup>.

No ano lectivo de 2007/2008, no âmbito do Plano de Acção da Matemática, surgem os primeiros quadros interactivos, que servem de ponto de partida para mais uma série de acções de formação na escola, destinadas a professores, a fim de os preparar para este novo recurso.

Acentuamos mais uma vez o que de início afirmámos acerca do contacto dos professores com os instrumentos de ciberadministração educacional: não houve, na promoção da aprendizagem do *software* específico de gestão escolar, o mesmo tipo de preocupação que existiu com as TIC enquanto ferramenta pedagógica — por detrás deste aparente desinteresse por esta área das TIC, há uma suposição de que intuitivamente, com o conhecimento de aplicações de escritório genéricas e com apoio dos colegas facilmente se ultrapassarão todas as dificuldades. No entanto, o Plano Tecnológico da Educação, através do projecto *Formação Pro*, de que iremos falar mais adiante, indicia que está próxima uma nova fase, em que a formação em ciberadministração virá a ganhar uma identidade própria<sup>53</sup>.

Poderíamos afirmar algo de semelhante em relação ao *hardware*. Por exemplo, em 2007/2008, para além da aquisição dos referidos quadros interactivos, foi renovado o parque informático e montadas duas salas de informática para acomodar a realização de dois cursos de educação e formação de jovens. Grande parte do material menos recente foi transitando para zonas de trabalho dos professores, como a sala de convívio e gabinetes de trabalho, ou seja, frequentemente não se verifica um financiamento especial para a introdução de recursos informáticos destinados expressamente ao trabalho administrativo dos professores, estes vão sendo inseridos na sequência de iniciativas direccionadas para as tarefas pedagógicas. E pudemos constatar que, tal como acontece numa família em que os filhos mais novos se queixam do vestuário que vão recebendo dos irmãos mais velhos, também muitos professores criticavam informalmente o facto de que nem sempre o material informático que chega aos "bastidores da escola" se encontra nas melhores condições para serem executadas tarefas que exigem rapidez e eficiência. Todavia, há que reconhecer que o Programa *e-escola*, que teve início nesse ano lectivo, acabou por resolver alguns desses problemas, ao permitir a aquisição de computadores portáteis a preços muito baixos, que se tornaram em utensílios praticamente indispensáveis para as tarefas diárias dos professores, didácticas ou em outras áreas da sua actividade. Na Escola EB 2,3 Irineu Funes, ao longo do ano em que realizámos a investigação, reparámos que era muito comum que certos professores optassem por usar os

---

<sup>52</sup> No terceiro e quarto capítulos deste trabalho, são apresentados mais detalhes sobre as implicações desta questão em termos de relações de poder e da "sobrevivência" dos professores.

<sup>53</sup> Embora a formulação da medida no diploma a que nos referimos seja um pouco ambígua, deixando margem para a interpretação de que os aspectos administrativos ficam reservados à formação do pessoal não docente.

computadores portáteis que tinham adquirido com o referido programa, utilizando os da escola apenas para acesso ao material disponível na rede interna.

Consoante os mecanismos de ciberadministração vão ganhando mais complexidade, vão surgindo novas preocupações para além da formação de professores/alunos e da manutenção de equipamentos, nomeadamente no que diz respeito a questões de segurança. A definição de limites no acesso à informação é um reflexo dessa preocupação, com repercussões não apenas em termos burocráticos, mas inclusivamente em termos de definição de identidades e de relações de poder, como veremos mais à frente. Por exemplo, ao longo dos anos, foram designados utilizadores e atribuídas *passwords* para o acesso diferenciado a espaços na rede de área local e a diferentes tarefas a realizar no programa "Estudantes", ou para a admissão a áreas reservadas na *Internet* (como as que permitem o concurso de professores, o esclarecimento de questões, o preenchimento de relatórios ou o pedido de autorização para determinados projectos<sup>54</sup>). A empresa 3.º Círculo também apresenta este cuidado, exigindo um código de acesso aos elementos da escola que necessitem do seu apoio, para além de disponibilizar ao administrador da aplicação um histórico das utilizações, que lhe permite controlar, minuto a minuto, as tarefas executadas pelos colegas.

Como já afirmámos anteriormente, a investigação não pode estar desligada das circunstâncias em que se realiza. Não podemos ignorar o actual momento de crise nas relações entre o Ministério da Educação, os sindicatos dos professores e os próprios docentes, decorrentes sobretudo da aprovação de um novo estatuto da carreira (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) e de um sistema de avaliação (Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro) radicalmente diferente — pelo menos, nos seus princípios — do existente até ao presente. Em 2008 e 2009, verificam-se várias greves, manifestações e oposição aos procedimentos previstos nos normativos legais (como a recusa de apresentação dos objectivos individuais para avaliação do desempenho). Encontramos, ao longo do nosso estudo, alguns ecos desta conjuntura político-organizacional do contexto escolar.

Verificámos, por exemplo, em conversas informais com professores da escola que foi o centro do nosso estudo empírico, que era frequente a tentativa de demonstrar um à-vontade com as novas tecnologias de modo a apresentar um perfil semelhante ao preconizado pelo novo modelo de avaliação de desempenho. Embora não nos fosse revelado directamente nas entrevistas — como é facilmente compreensível, uma vez que havia o receio dos entrevistados se comprometerem a si próprios ou aos colegas, apesar do anonimato que lhes foi assegurado —, foi bastante visível a forma como as aulas observadas para avaliação, já em

---

<sup>54</sup> Como é o caso do inquérito que realizámos que, como referimos anteriormente, teve de ser registado numa base de dados especial — o MIME (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) — para posterior autorização do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

2009, se transformaram, muitas vezes, em meras encenações de práticas inovadoras com o recurso às TIC, que representavam pouco o quotidiano da sala de aula.

Por outro lado, nos anos lectivos de 2007/2008 e de 2008/2009, o XVII Governo Constitucional redobra a sua acção na área das novas tecnologias. Em Setembro de 2007, é aprovado o Plano Tecnológico da Educação, pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, que apresenta vários projectos chave que "visam dar resposta aos factores inibidores da utilização de tecnologia no ensino em Portugal":

. *Kit Tecnológico Escola* — fornecimento às escolas, até 2010, de 310000 computadores, 9000 quadros interactivos por ano e 25000 videoprojectores, com celebração de contratos de manutenção e de renovação de equipamento com as entidades fornecedoras;

. *Internet em Banda Larga de Alta Velocidade* — ligação à Internet em banda larga de alta velocidade para todas as escolas, com progressivo aumento de velocidade; contratualização de soluções de filtragem e de segurança adequadas;

. *Internet e redes de área local nas Salas de Aula* — implementação de redes de área local, com acesso remoto e separação segura de redes, em todas as escolas; instalação de pontos de acessos cablados e sem fios nas salas de aula e nas principais áreas de estudo e de convívio da escola;

. *Cartão Electrónico do Aluno* — estabelecimento de parcerias com entidades privadas que assegurem a implementação no universo de escolas das plataformas de cartão electrónico de aluno com diversas funcionalidades (suprimir a circulação de numerário, controlar as entradas e as saídas dos alunos, consultar o processo administrativo, o percurso académico e os consumos dos alunos etc.)

. *Videovigilância* — implementação, em todas as escolas, de sistemas de alarme e de videovigilância com monitorização local e remota;

. *Mais-Escola.pt* — lançamento progressivo da *Mais-Escola.pt*, plataforma virtual de conhecimento que permite, entre outras funcionalidades: a publicação e consulta de conteúdos e ferramentas de suporte à aprendizagem e ensino, em suporte informático; a comunicação entre alunos, docentes, não docentes, entre comunidade educativa e agentes externos; formação à distância (*e-learning*); apoio à integração no mercado de trabalho;

. *Escola Simplex* — lançamento progressivo da *Escola Simplex*, plataforma virtual que permite, entre outras funcionalidades: a informatização de processos críticos das escolas; a comunicação entre agentes da comunidade de ensino e agentes



externos; a partilha de melhores práticas de gestão e de ferramentas de suporte à gestão.

. *Formação Pro* — criação de cursos de formação modulares e progressivos em TIC para docentes e não docentes, incorporando uma forte vertente de utilização das TIC em aula e na gestão administrativa das escolas;

. *Avaliação Electrónica* — criação de provas de avaliação nacionais em suporte informático (no início, a experiência centrar-se-á nas provas de diagnóstico e de aferição).

Na Escola EB 2,3 Irineu Funes, até ao final do ano lectivo de 2008/2009, verificaram-se os efeitos de muitas destas medidas: em relação ao *Kit Tecnológico Escola*, foram disponibilizados seis quadros interactivos, vinte videoprojectores e cento e quatro computadores<sup>55</sup>; quanto às obras para implementação de redes de área local e de Internet em banda larga de alta velocidade, deverão estar concluídas até ao início de Outubro. Segundo nos foi dito pela Direcção do Agrupamento, estas medidas concorrem para permitir a dinamização de várias actividades antes impossíveis por falta de equipamento, mas, por outro lado, vêm trazer algumas dificuldades na gestão dos espaços da escola, uma vez que nem sempre é fácil conciliar um reduzido número de salas (às vezes, não muito espaçosas) com a enorme quantidade de material informático. O facto das obras serem provavelmente interrompidas durante o período de férias e só retomadas em Setembro é também um foco de preocupação, dada a perturbação que poderá trazer se efectuadas as intervenções em pleno período de actividade lectiva.

No entanto, este plano abre caminho não apenas a problemas de natureza técnica. Há questões deontológicas e de política educativa que julgamos fundamental discutir, a bem do respeito pelos propósitos democráticos inscritos nos documentos orientadores deste Agrupamento de escolas, em que a participação activa, a partilha de responsabilidades e uma efectiva autonomia são elementos fundadores na busca de uma identidade que, como é mencionado no projecto educativo, pretende levar a "um percurso coerente e à construção de uma «Escola Melhor» com respostas adequadas aos diferentes percursos humanos". É precisamente a articulação entre as finalidades deste projecto colectivo em particular e o

---

<sup>55</sup> Por vezes, é difícil aceitar que existe uma visão estratégica de conjunto no Plano Tecnológico. Por exemplo, vejamos o caso dos videoprojectores e dos quadros interactivos. Actualmente existem salas na escola que dispõem destes dois recursos, o que é no mínimo uma situação de desperdício, uma vez que basta um quadro interactivo para a projecção de multimédia. No entanto, como as escolas desconhecem o tipo e quantidade de material, bem como a altura em que será entregue, não existe uma planificação que evite situações como esta. O investimento em *hardware* parece não ter fim (estão previstas novas entregas de quadros interactivos até ao final do ano civil de 2009), o que contrasta com as carências a nível de recursos humanos e materiais do Agrupamento (já para não falar do momento de recessão em que se encontra o país).

modo de funcionamento do campo da ciberadministração educacional — as suas tensões e os seus consensos, os seus espaços de liberdade e de constrangimento — o que iremos debater nos capítulos seguintes.



### **III. DINÂMICAS DE PODER**



## 1. Imagens organizacionais: máquinas, dominação e cultura

Entendendo como sociológica e organizacionalmente relevante, na linha de Weber (1922), a compreensão da acção social, ou seja, dos comportamentos humanos enquanto condicionados por "conexões da acção específica de pessoas singulares" (a que dá o nome de estruturas), parece-nos que faz todo o sentido procurar as implicações da ciberadministração educacional nesse processo, ou seja, na relação social a que comumente chamamos "poder"<sup>56</sup>.

Procuraremos aqui evitar uma definição essencialista do poder — como algo que existe sob a forma de uma capacidade ou habilidade — e concentrar-nos-emos na sua caracterização — quais as suas dinâmicas e quais os seus actores. Pretendemos com esta postura evitar uma reificação da noção de poder, que nos poderia levar a uma posição redutora, em termos analíticos, da complexidade que envolve este conceito: como se — a ser possível — bastasse, para a compreensão do fenómeno, efectuar o balanço da quantidade de poder adquirido, mantido ou perdido, que permitisse a distinção social entre dominadores e oprimidos.

Adoptaremos neste trabalho a conceptualização de poder de Knights & Vurdubakis (1994), em que a designação "poder" se refere a "uma certa coerência nas relações sociais que, em troca, torna possível a construção de uma 'grelha de inteligibilidade' da ordem social" (p. 172). Consideramos que esta perspectiva tem, desde logo, como principal potencialidade o facto de permitir — pela recusa de uma óptica maniqueísta do poder e pelo privilégio dado à questão da compreensão das relações sociais — uma visão mais dinâmica e mais crítica da realidade, prevenindo uma contaminação excessiva do objecto de análise pelo quadro ético-ideológico do próprio investigador.

No entanto, como já mencionámos no início desta dissertação, não consideramos credível uma interpretação sociológica que se afirme como completamente neutra e objectiva. Muitas vezes, a este propósito, se utiliza a imagem das "lentes" conceptuais que influenciam a leitura dos fenómenos: consoante a cor ou a dioptria deste dispositivo — que representa obviamente o modelo teórico-metodológico de análise —, assim a realidade ganhará uma determinada tonalidade ou dimensão — que corresponderão à maior nitidez ou distorção, clareza ou obscuridade de certos aspectos dos factos sociais em análise. Embora seja facilmente perceptível a interpretação desta imagem, parece-nos inadequada se der a entender que eventualmente é exequível encontrar as lentes que permitam contemplar os fenómenos de

---

<sup>56</sup> Na mesma linha, Michel Crozier & Erhard Friedberg (1977: 25) consideram que "toda a estrutura de acção colectiva se constitui como sistema de poder. [...] Enquanto construção humana, ela ordena, regulariza, "domestica" e cria poder para permitir aos homens a cooperação em actividades colectivas."

forma autêntica e integral — algo que é naturalmente impossível dada a diversidade na agregação de factores que caracteriza o objecto de estudo da Sociologia.

Talvez seja mais adequada a imagem do pintor que procura representar o mundo que contempla ou que sente, recorrendo a várias ferramentas, materiais e técnicas, que constituem constrangimentos, mas também virtualidades da criação estética. Entendemos que não há motivo para optarmos por um único quadro explicativo, quando o nosso trabalho poderá ficar enriquecido pelos matizes que as combinações de diferentes correntes teóricas trarão certamente à interpretação que pretendemos apresentar — até porque, uma vez que nos propusemos a realizar um estudo exploratório de um campo ainda pouco abordado pela sociologia das organizações educativas e pela administração educacional, cremos ser legítimo procurar uma focalização mais abrangente que possibilite um primeiro debate sobre o campo da ciberadministração educacional no geral, e não tanto sobre questões parcelares, que esperamos ver aprofundadas em futuros estudos sobre este assunto.

Este capítulo centrar-se-á em três imagens ou metáforas<sup>57</sup> apontadas por Morgan (2007) como representativas das organizações: a da máquina, a dos instrumentos de dominação e a da cultura. A opção de iniciar a nossa proposta teórica por este autor deve-se ao facto de julgarmos que o recurso a imagens para explicar os fenómenos sociais e organizacionais constitui um ponto de partida desafiante e, ao mesmo tempo, prudente.

As Ciências Sociais caracterizam-se por uma grande complexidade, quer quanto à sua natureza, quer quanto ao seu objecto de estudo. Possuem uma história marcada por vários dilemas teóricos que deram origem a paradigmas variados — mais centrados no consenso ou mais no conflito, mais ligados ao livre arbítrio da acção humana ou mais aos condicionamentos da estrutura social — que coexistiram (e continuam a coexistir), facto que pode ser estimulante para os investigadores mais experientes, mas que coloca grandes dificuldades a um principiante neste domínio científico. Por isso, o desejo de encontrar um trajecto coerente entre as múltiplas vias possíveis, aconselha-nos a, numa fase inicial, estabelecer uma aproximação mais genérica, quase diríamos "ingénua", relativamente à realidade que nos propomos a estudar, a partir de uma primeira síntese suficientemente expressiva e aberta à interpretação, adoptando como máxima a frase de Paul Ricoeur: "No princípio, a compreensão é uma conjectura" (2000: 86). As imagens organizacionais de Morgan constituirão essa síntese inicial.

---

<sup>57</sup> Apesar dos dois vocábulos serem utilizados indistintamente por Morgan, preferimos o termo 'imagem' a 'metáfora' ou a 'alegoria', dado que aponta para um significado mais genérico, segundo a tradição retórica clássica: "As metáforas, como tropos de palavras, pertencem respectivamente a campos de imagem mais vastos, nos quais os dois domínios do ser se ordenam entre si numa relação de semelhança. Os campos de imagem realizam-se mais latamente na figura de pensamento da alegoria." (Lausberg, 1993: 163).

Tendo consciência de que as dinâmicas do poder são fundamentais em praticamente todos os capítulos da obra deste autor, é pertinente questionar que razões nos levaram a considerar as três imagens que referimos e não outras (nomeadamente a que seria mais óbvia, a dos sistemas políticos) como base para a compreensão dos dados empíricos da nossa investigação. Embora só no final da nossa abordagem sejam cabalmente compreensíveis as nossas opções teórico-metodológicas, podemos avançar desde já com uma explicação: é nossa intenção que as relações de poder que decorrem da ciberadministração educacional sejam lidas primeiramente em torno da ideia do consenso, seja o poder reconhecido com agrado ou desprazer, seja ele implícita ou explicitamente apresentado. No capítulo IV desta dissertação — em que serão apresentadas as imagens organizacionais dos organismos, dos cérebros e dos sistemas políticos — completar-se-á esta leitura com uma visão do poder marcada sobretudo pelo conflito e pela dissensão.

Actualmente a comparação entre organizações e máquinas perdeu o fulgor que detinha no início do século passado. O entusiasmo das vozes que a defenderam passou inclusivamente a ser visto com um certo embaraço, por representar comumente a desumanização de quem é subjugado de tal forma à tecnologia que, por osmose, se converte ele próprio em ferramenta despojada de criatividade e de espírito crítico. Ainda que pouco popular, na imagem da máquina — rápida, minuciosa, confiável — perpassa muito do que hoje se observa e se pressente nas organizações, sejam elas empresas, escolas ou outras.

Nem sempre o elogio da máquina organizacional foi visto com embaraço — pelo menos até aos anos 1920-1930, em que começa a ganhar popularidade uma retórica gerencial menos formalista e mais "consensualista", com o movimento das Relações Humanas (Eastman & Bailey, 1998: 233). Autores houve que defenderam abertamente as vantagens de um sistema dito racional de pensar e estruturar o trabalho, ora privilegiando as funções e regras universais que os gestores devem promover para uma administração eficiente ("teóricos clássicos", como Henry Fayol), ora focalizando a sua atenção em soluções pragmáticas de incremento da produtividade das organizações ("administradores científicos"<sup>58</sup>, como Frederick Taylor).

Começando por Taylor, diríamos que, em síntese, o objectivo central dos seus *Princípios de Administração Científica* (1971) é assegurar o máximo de prosperidade a patrões e empregados, pelo que repete obsessivamente, desde o início da obra, que o caminho para o atingir é o da eficiência. Assegurando que a prática de trabalho é estudada minuciosamente, como se constituísse, na expressão de Ortsman (1984: 32), uma "experiência

---

<sup>58</sup> A expressão "Administração Científica", embora popularizada pela obra de Taylor, foi todavia criada pelo advogado norte-americano Louis Brandeis (Lodi, 1984: 55).



de laboratório", Taylor investe o seu projecto de um cariz científico que visa dar garantias de consecução racional de objectivos, caracterizada pela optimização de recursos e de técnicas de organização do trabalho. De tal maneira este autor está convicto do valor do seu empreendimento que não tem a preocupação, que hoje qualificaríamos como politicamente correcta, de ocultar o ideal de "desaparição do homem e a mecanização completa" (*ibid.*: 35) da organização, que se encontra implícita em praticamente todos os seus postulados: de um lado, coloca os engenheiros e administradores bem intencionados e responsáveis, do outro, os agitadores indolentes e traidores da causa da empresa; de um lado, fica a ciência e os princípios racionais e verdadeiros, do outro, as ideias confusas e a ignorância; há o elogio dos tecnocratas, esforçando-se por conhecer os subordinados que, em muitos casos, simulam o trabalho e boicotam um sistema que os quer defender. No entanto, há que ter esperança: os operários, apesar da "capacidade mental insuficiente", não ficarão indiferentes a aumentos de 30 a 100% nos salários, cuja magnitude não é inconciliável com os progressos dos empregadores e da empresa...

Existe uma confiança inabalável na possibilidade de se descobrir "the one best method", que não poderá nunca ser uma alternativa aos métodos empíricos, lentos e ineficientes — quando muito poderá ser gradualmente introduzido e sujeito a aperfeiçoamentos, sempre sujeitos a "acurado e minucioso estudo do tempo". Esse método, com mais ou menos *nuances*, basear-se-á em quatro elementos essenciais (Taylor, 1971: 67):

- . O desenvolvimento — pela direcção, não pelo operário — de normas científicas rígidas para aperfeiçoamento e padronização dos movimentos humanos, das ferramentas que usa e das suas condições de trabalho;
- . Selecção cuidadosa e treino dos trabalhadores (quem for incapaz ou recusar-se a acatar as instruções será eliminado);
- . Adaptação dos trabalhadores ao novo método graças à ajuda e vigilância da direcção e às bonificações que obterá se for rápido e submisso;
- . Divisão equitativa do trabalho e das responsabilidades entre o operário e a direcção.

Taylor acrescenta ainda elementos que farão parte do mecanismo da administração científica, explicando que não se devem confundir com os princípios anteriores ("filosofia fundamental"), dado que podem trazer muitos benefícios, mas podem também ter resultados desastrosos, se não forem devidamente orientados: estudo do tempo e dos movimentos dos trabalhadores para cada tipo de serviço; definição de uma secção de planeamento; existência de material (instrumentos padronizados, fichas de instrução, relatórios condensados etc.) e de

estratégias (sistemas mnemónicos de classificação, rotinas...) para poupar tempo a directores e trabalhadores; gratificações diferenciais e prémios atribuídos de acordo com o cumprimento de determinadas tarefas etc. (*ibid.*: 94).

Quanto a Fayol (1966), concebe a administração como uma das funções próprias de qualquer empresa<sup>59</sup>, que incluiria cinco operações:

- . Previsão — a previsibilidade é um valor determinante na organização mecanicista e a concepção de um plano de acção — se bem que não possa evitar completamente o imprevisto — permitirá preparar "armas" para lutar no futuro e libertar os dirigentes para as preocupações do momento presente;
- . Organização<sup>60</sup> — para além do aprovisionamento de recursos materiais e humanos, inclui zelar pelo cumprimento dos planos, acautelar que o recrutamento tem em conta a competência dos indivíduos e as funções que virão a ter, formular decisões claras, remunerar equitativamente, exigir disciplina, subordinar interesses pessoais aos da empresa, combater o abuso de formalismos e de regulamentação etc.;
- . Comando — rentabilizar os meios a fim de fazer funcionar a empresa. Para isso, o director deverá conhecer os seus subordinados, dar um bom exemplo, inspeccionar frequentemente o decurso dos trabalhos, evitar deixar-se absorver pelos pormenores, incentivar os funcionários a adoptar os valores do dinamismo, da iniciativa e da dedicação;
- . Coordenação — harmonizar actos e esforços, dando a cada elemento o meio de desempenhar o seu papel particular de acordo com os outros membros;
- . Controlo — verificar a conformidade — de objectos, pessoas e actos — relativamente ao programa adoptado, às ordens dadas e aos princípios definidos, de modo a reparar os erros e evitá-los no futuro.

São catorze os princípios gerais da administração<sup>61</sup> definidos por Fayol:

---

<sup>59</sup> As empresas incluiriam, para além das administrativas, funções técnicas (produção, fabricação, transformação), comerciais (compras, vendas, trocas), financeiras (angariação e gerência de capitais), de segurança (protecção de bens e de pessoas), de contabilidade (inventário, balanço, preço de custo, estatística etc.).

<sup>60</sup> Duas observações em relação ao conceito de "organização" de Fayol. Não confundir com a concepção mais vasta de organização que adoptámos neste trabalho: um espaço onde se conjugam estruturas e acções, obediência e desvios, onde — como sintetiza L. Lima (2003: 47) — "ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é *fiel* às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se reproduzem regras alternativas". Por outro lado, a definição de organização proposta por Fayol inclui elementos (como "estabelecer um programa de acção", "coordenar esforços" ou "controlar tudo") que não incluímos na síntese que fizemos, uma vez que repetem parte do que está previsto nas outras funções administrativas.

<sup>61</sup> Designados como a *Doutrina* (sempre com maiúscula), um pormenor muito expressivo sobre o carácter dogmático deste modelo de administração.

- . Divisão do trabalho — que conduz à especialização de funções e à separação dos poderes, para atingir eficiência<sup>62</sup>;
- . Autoridade<sup>63</sup> e responsabilidade;
- . Disciplina — obediência, assiduidade, dinamismo e marcas exteriores de respeito, sem distinções hierárquicas;
- . Unidade de comando — cada indivíduo não deverá receber ordens de mais do que um superior;
- . Unidade de direcção — um só chefe, um só programa e um conjunto de operações que visam um mesmo fim;
- . Subordinação do interesse particular ao interesse geral;
- . Remuneração que satisfaça a empresa, o empregador e o empregado (harmonia que Fayol reconhece ser muito difícil de encontrar<sup>64</sup>);
- . Centralização — é uma "simples questão de medida", cujo grau deve ser definido de acordo com os interesses da empresa;
- . Hierarquia — necessidade decorrente da unidade de comando que, contudo, não deve apresentar graus demasiado numerosos;
- . Ordem — "um lugar para cada pessoa e uma pessoa para cada lugar";
- . Equidade — não se trata de sensibilidade e flexibilidade no tratamento de situações imprevistas: trata-se de "moderar o rigor dos regulamentos" com "boa-vontade e justiça", desde que não se ponha em causa a firmeza e o estímulo à dedicação à empresa;
- . Estabilidade do pessoal — mais uma "questão de medida": um director com menos capacidade que permanece é preferível a vários com mais capacidade, mas transitórios;
- . Iniciativa — Fayol afirma que pode ser necessário, para além de vigiar e dirigir a concepção e execução, fazer elogios merecidos "mesmo que à custa de alguns sacrifícios de amor próprio", o que diz muito sobre o tipo de colaboração entre

---

<sup>62</sup> No incentivo à divisão e especialização do trabalho — característica comum à generalidade de autores que se enquadram na imagem da organização como Máquina —, divisamos ecos dos textos de Emile Durkheim, que não via neste postulado uma "diminuição da personalidade individual", uma vez que geraria solidariedade: "dá origem a normas, que asseguram o concurso pacífico e regular das funções" e, por isso, "cria entre os homens todo um sistema de direitos e deveres, que os ligam uns aos outros de uma forma durável" (1893: 337-seg.). No entanto, ressalva que o indivíduo não atingirá um grau de satisfação razoável na sua actividade se os seus esforços forem inúteis, se ele não estiver "em harmonia com a sua situação social", se o papel disciplinador das paixões exercido pela sociedade "não for considerado como justo pelos povos que lhe estão submetidos" (1897: 356-seg.).

<sup>63</sup> Quanto à autoridade, Fayol diferencia a autoridade estatutária da pessoal, numa distinção que lembra aquela que é feita por Max Weber entre a dominação legal e a carismática, que analisaremos ainda neste capítulo.

<sup>64</sup> Neste ponto, Taylor é muito mais optimista, como vimos nos parágrafos anteriores.

direcção e restantes funcionários, previsto esporadicamente nos textos dos teóricos clássicos da administração;

. União do pessoal — em que se celebra a máxima "a união faz a força", para depois se referir que o princípio a observar para atingir esse objectivo é o da "unidade de comando"...

Não é difícil prever as consequências que o fayolismo apresenta em potência: rigidez em termos de estruturas e estratégias, que provocam obsessão pelos formalismos e desperdício de energias em actividades que se destinam exclusivamente a cumprir regulamentos; recusa de alteração de rotinas e dificuldades de adaptação a mudanças; desdém pelo espírito de iniciativa se numa via diferente da escolhida pela direcção; estimulação das diferenças de estatuto criadas pela hierarquia e incentivo a uma atitude submissa e não questionadora etc.

À semelhança de Morgan (2007: 35), defendemos que estes autores não devem ser vistos como "vilões" ultrapassados da História da Administração, até porque as suas ideias não são um caso isolado, mas parte de um movimento alargado e sensivelmente consensual. O conjunto polémico de ideias que deixaram — sob as designações genéricas de "taylorismo" e "fayolismo" — tiveram um grande impacto e permanecem, mais ou menos camufladas, até aos dias de hoje, por terem dado forma "a um aspecto particular da tendência para a mecanização, especialização e burocratização que Max Weber viu como potente força social" (*ibid.*: 35).

Iremos mais adiante abordar os contributos de Weber na análise da dominação legal, quando examinarmos a organização vista como instrumento de dominação. Todavia, pensamos que seria útil, neste momento do nosso estudo, apresentar as características fundamentais desse tipo de organização com base racional-legal — a burocracia — dados os pontos de contacto que existem relativamente ao mecanicismo de Taylor e Fayol. Para uma explicação muito sintética, recorreremos a um quadro de Richard Hall que apresenta um levantamento das características mais evidentes da burocracia, presentes em ensaios de diversos autores que estudaram este fenómeno:

**Quadro n.º 4 - Características da Burocracia (Hall, 1963: 34)**

Dimensões da Burocracia	Weber	Friedrich	Merton	Udy	Heady	Parsons	Berger	Michels	Dimock
Hierarquia de autoridade	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Divisão do trabalho	*	*	*	*	*	*		*	*
Competência técnica	*	*	*	*		*	*		*
Normas de procedimento para actuação do cargo	*	*	*		*		*		*
Normas que controlam o comportamento dos empregados	*	*	*				*	*	
Autoridade limitada do cargo	*		*		*	*			
Gratificação diferencial por cargo	*			*					
Impessoalidade dos contactos pessoais			*						
Separação entre propriedade e administração	*								
Ênfase nas comunicações escritas	*								
Disciplina racional	*								

\* citadas pelo autor

A grande diferença no elenco de características que cada autor reúne para definir o campo da burocracia deve-se ao facto deste constituir um modelo abstracto que poucas vezes acumula a totalidade desses elementos, aquilo que Max Weber definiu como "tipo ideal"<sup>65</sup>. Alguns destes autores — Weber (1963), Udy Jr. (1959) e o próprio Hall (1963) — encontram uma certa clivagem neste modelo, o que permitiria falar numa forma mais tipicamente burocrática de organizações que se distinguiria de uma forma mais racional-legal. O seu encontro traduzir-se-ia em tensões que poderiam resultar em fenómenos como de acomodação ou defesa (Campos, 1978: 28-58).

Não é difícil numa primeira análise do quadro detectar, entre as características mais frequentemente referenciadas nos estudos dos autores que compõem o quadro de Hall —, elementos fulcrais nos textos de Fayol e Taylor, como a hierarquia da autoridade, a divisão do trabalho e a competência técnica. A questão da definição pormenorizada de normas, quer para a actuação no cargo, quer para o controlo do comportamento, têm maior destaque na

<sup>65</sup> "A sociologia terá de elaborar tipos («ideais») «puros» de estruturas [...] que revelem, cada uma em si, a unidade coerente da adequação de *sentido* tanto quanto possível completa, mas que precisamente por isso ocorrem de facto, nesta forma *pura* absolutamente ideal, talvez tão escassamente como uma reacção física considerada sob pressuposto de um espaço absolutamente vazio" (Weber, 1922: 601).

administração taylorista do que nas teorias de Fayol, onde até se aconselha a redução de formalismos e de regulamentação.

A popularidade da imagem da "máquina organizacional" prolongou-se durante muito tempo e ainda mantém alguma influência, ainda que sob uma forma mais subtil do que a dos autores que comentámos, ultrapassando muitas vezes a fronteira empresarial e penetrando em domínios inesperados (e por isso mesmo com feições difíceis de reconhecer<sup>66</sup>). Aliás, o próprio Taylor estava de tal modo convicto acerca da superioridade racional dos seus princípios de administração que sustentou ostensivamente os benefícios de a eles ser sujeita toda a vida social:

*"Os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a todas as espécies de actividades humanas [...]: na direcção dos lares, na gerência de nossas fazendas, na administração de nossas casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos." (Taylor, 1971: 23)*

Nesta linha, há um outro autor que afirmou que está em formação uma "sociedade disciplinar", baseada num tipo de poder que tem a particularidade de se servir dos indivíduos ao mesmo tempo como objectos e instrumentos do seu exercício. Falamos de Michel Foucault que, na obra *Vigiar e Punir* (1997), apresenta um olhar crítico sobre as organizações semelhantes a máquinas<sup>67</sup>.

Começa por destacar a disciplina entre outras formas de dominação — a escravatura, a domesticidade, a vassalagem e o ascetismo — pelo facto de poder ser entendida como uma "arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, nem tampouco aprofundar a sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente" (*ibid.*: 127). Podemos encontrar exemplo de poder disciplinar em escolas, hospitais, organizações militares ou empresas, mas o princípio é sempre o mesmo: aumentar a energia humana em termos de produtividade, mas diminuí-la em termos políticos. Para ser efectiva, a disciplina serve-se de técnicas que têm em comum a atenção ao detalhe (daí a expressão popularizada por Foucault, "microfísica do poder"): os pormenores dos regulamentos e das inspecções, o controlo minucioso sobre os mais ínfimos aspectos pedagógicos, terapêuticos, militares ou administrativos, tudo é importante na conquista de poder.

---

<sup>66</sup> Como veremos no comentário dos dados empíricos, há um taylorismo oculto em grande parte do discurso de elogio às novas tecnologias, cujas estruturas argumentativas procuraremos examinar.

<sup>67</sup> Falar em crítica talvez seja um pouco exagerado, dado que Foucault expõe num tom neutro o seu quadro conceptual sem advogar directamente uma determinada posição ético-política (que, obviamente, não deixa de ficar implícita).

Tomemos, em primeiro lugar, o espaço como domínio para a aplicação de técnicas disciplinares (*ibid.*: 130-136). Segundo Foucault, o espaço que tenha como finalidade garantir a obediência dos indivíduos deve ser fechado em si mesmo, para que se retire o máximo de vantagens quanto ao controlo e concentração dos indivíduos (com consequentes ganhos em produtividade), e para que se neutralize o máximo dos inconvenientes (desordem, interrupções, interferências do exterior etc.) O *quadriculamento* ("cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo"<sup>68</sup>) proporciona um espaço facilmente controlável, dada a fixidez e previsibilidade asseguradas por uma disposição que converte as "pluralidades confusas, maciças ou fugidias" em organizações. O quadriculamento está sujeito aos princípios da funcionalidade (deve conciliar o isolamento dos indivíduos e a sua fácil localização com a viabilidade do conhecimento, do domínio e do aproveitamento que deles advêm) e da hierarquia (o espaço disciplinar não é um mero território: ocupá-lo define o indivíduo numa rede de relações). Não é difícil reconhecer muitas destas características, por exemplo, nas organizações educativas — o espaço exterior das escolas, a divisão em salas de aula, a estrutura comum a cada uma delas e a atribuição (normalmente fixa) de um lugar por aluno, a localização estratégica dos espaços para auxiliares e professores — são elementos facilmente identificáveis neste modelo que concilia técnicas de poder e processos de saber.

O mesmo tipo de reflexão poderia ser feito quanto ao tempo (*ibid.*: 136-141). A definição de um horário — com períodos de pausa e outros de actividade, com ciclos de repetição, sujeitos a controlo permanentemente a fim de salvaguardar a exactidão, a qualidade de aplicação e a regularidade do tempo —, de uma forma mais moderada ou mais rígida, são conceitos correntes em praticamente todas as organizações. A decomposição do tempo disciplinar, em articulação simultânea com a actividade e com a atitude global do indivíduo, é exemplificada por Foucault com a aprendizagem da escrita — a que acrescentaríamos também a da leitura —, tradicionalmente baseadas numa experiência prolongada (mas ritmada, de modo a prevenir o esquecimento, o desinteresse ou a indolência) que se inicia letra a letra, implicando repetição constante de forma a criar automatismos físicos e psicológicos<sup>69</sup>. Não se trata apenas de não desperdiçar a experiência de aprendizagem: o exaurir do tempo pode constituir também uma força poderosa na extracção de utilidade do indivíduo (por exemplo, não será por acaso que a avaliação do desempenho docente enfatize a forma como o professor aproveita todos os momentos de uma aula — é o que acontece

---

<sup>68</sup> Esta formulação reproduz quase na exactidão o princípio da ordem de Fayol, que vimos anteriormente.

<sup>69</sup> Taylor diz algo semelhante: "A notável economia de tempo e o consequente acréscimo de rendimento, possíveis de obter pela eliminação de movimentos desnecessários e substituição de movimentos lentos e ineficientes por movimentos rápidos em todos os ofícios, só poderão ser apreciados de modo completo depois que forem completamente observadas as vantagens que decorrem dum perfeito estudo de tempo e movimento, feito por pessoa competente." (1971: 33)

inclusivamente na Escola EB 2,3 Irineu Funes, como em muitas outras escolas do país, onde o instrumento de registo de avaliação determina que a menção de "Excelente" apenas seja atribuída a quem cumpra os objectivos, orientações e programas "fazendo uma boa gestão do tempo").

Foucault refere-se ainda à combinação das forças individuais como elemento determinante do poder disciplinar (*ibid.*: 146-150). O espaço e o tempo devem ser ligados com a articulação que deverá existir entre corpos singulares. Cada indivíduo constitui ou faz parte de um segmento que deve ser treinado para avançar ou parar com o conjunto de que faz parte.

Na mesma proporção em que, num modelo de dominação disciplinar, se inventariam comportamentos minuciosos e exactos tidos como adequados, assim se prevêem inúmeras condutas de inobservância que pululam nos espaços em branco do sistema de prescrição:

*"Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da actividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes «incorrectas», gestos não conformes, sujidade), da sexualidade (imodéstia, indecência)." (ibid.: 159)*

Tal facto implica um controlo com características próximas de modalidades de poder pertencentes a outras tipologias de dominação a que já aludimos ao longo deste capítulo: precisão e eficiência no comando, auto-suficiência das normas ou ordens, exigência de respostas obrigatoriamente unívocas, representam factores indispensáveis a um sistema disciplinar que "não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo" (*ibid.*: 153).

A estas características, o controlo disciplinar deverá necessariamente investir em sistemas de vigilância, que abarquem todos os ténues desvios e negligências. Esta vigilância passa por três características fundamentais (*ibid.*: 153-seg.): primeiramente, deve ser planeada desde os alicerces — como veremos, a escolha deste termo não é fortuita, dada a simbologia do universo arquitectónico neste processo — de modo a permitir um controlo articulado e detalhado do espaço; em segundo lugar, deve ser "absolutamente indiscreta", integrada numa rede que se estende a todos e a tudo, baseando-se na estrutura hierárquica da organização, não como uma "peça adjacente", mas criada para ampliar a sua força; finalmente, deve ser "absolutamente discreta", estar em toda a parte a todo o momento, mas oculta, "em silêncio", de modo a evitar o "jogo ininterrupto dos olhares calculados".

Foucault, para representar este sistema de vigilância, recorre à imagem do panóptico, um tipo de penitenciária imaginada por Jeremy Bentham (1791: 5-seg.). O edifício para albergar os reclusos seria circular com duas zonas distintas: as celas e a torre do vigia. Vistas



de cima, estas zonas seriam semelhantes a dois círculos concêntricos: a torre ficaria no centro do edifício, separada das celas por um espaço denominado "área intermédia ou anelar". As celas seriam individuais, separadas por paredes laterais que impediriam a comunicação entre os prisioneiros. Na parede virada para o exterior do edifício, cada cela teria uma janela; na parte virada para a torre do vigia, haveria grades de ferro. Assim estaria sempre assegurada a visualização do interior de cada cela pelo vigia, durante o dia; à noite, seriam iluminadas por lâmpadas. Quanto à torre do vigia, possuiria persianas nas janelas — para impedir que os reclusos pudessem ter a certeza de que estavam a ser vigiados — e tubos que estariam ligados às celas — para que se pudesse ouvir tudo o que era dito pelos prisioneiros e para que o vigia lhes pudesse comunicar alguma ordem sem ter de se ausentar da torre.

Como é óbvio, o panoptismo estende-se muito para além da edificação idealizada por Bentham, representando todas as formas de vigilância em que "uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia" (Foucault, 1997: 178), em que o dominado desempenha simultaneamente os papéis de vigilante e vigiado. Em sistemas como este, os princípios do poder disciplinar enunciados por Foucault estão garantidos: a clausura, o quadriculamento, a funcionalidade e a hierarquia definidas no espaço disciplinar, que permitem a decomposição, o conhecimento e o controlo das multidões; o domínio sobre o tempo, que possibilita um "efeito de ubiquidade" a quem se encontra numa posição hierarquicamente superior, que pode permanecer ou abandonar os espaços ou os instrumentos de controlo, sem que isso afecte os comportamentos dos que se supõem permanentemente observados.

Gilles Deleuze (1992) contrapõe à sociedade disciplinar de Foucault um outro conceito: o da sociedade de controlo. Os "meios de confinamento" da disciplina estão em crise: as prisões admitem saídas precárias e o uso de pulseiras electrónicas; a telemedicina e a aprendizagem à distância tornaram-se comuns; no campo do trabalho, há um discurso de elogio à mobilidade e à flexibilidade... Porém, podemos porventura estar enganados devido a uma leitura algo superficial deste autor, mas parece-nos que a distinção que Deleuze apresenta apenas acrescenta à disciplina de Foucault o facto do espaço e do tempo se irem tornando cada vez mais fluidos ou "líquidos", para utilizarmos a imagética de Zigmunt Bauman. O que não quer dizer que as dinâmicas de poder desapareçam ou diminuam de intensidade: o que acontece é que sofrem processos de renovação, adquirindo morfologias mais complexas e menos evidentes. Todavia, no essencial, a mensagem de Foucault permanece no texto de Deleuze: a manipulação do espaço e do tempo continuam a ser uma poderosa fonte de dominação, independentemente do grau de sofisticação ou de subtilidade que possam assumir.

Crozier e Friedberg (1977: 65-68), como referimos no início deste capítulo, vêm no poder "uma relação, não um atributo dos actores". O que caracteriza esta relação, segundo estes autores? Em primeiro lugar, o facto de se verificar negociação, em que pelo menos dois agentes sociais estão ligados num processo que envolve trocas e adaptação. Numa situação em que um deles não tivesse nada para negociar, cessava totalmente uma das reservas de autonomia e a relação deixaria de ser considerada de poder; converter-se-ia antes numa dominação absoluta, sem lugar para a reciprocidade que caracteriza qualquer negociação. Por outro lado, é uma relação instrumental, ou seja, pressupõe uma ou mais finalidades — o que não quer dizer que sejam completamente conscientes, claras e coerentes, como veremos no capítulo IV deste trabalho. Esta relação não implica "transitividade", ou seja, a exigência de dois agentes envolvidos nos jogos de poder estende-se à exigência de acções específicas em torno das quais se desenvolve a relação<sup>70</sup>. Finalmente, a relação de poder é recíproca, mas desequilibrada — a situação de troca deve favorecer uma das partes, sem que a outra seja totalmente "despojada".

Por vezes, este "desequilíbrio limitado" atinge proporções que apontam para uma situação em que se ultrapassam os limites de que estamos a falar. É esta questão que servirá de ponto de partida para Gareth Morgan, em *Imagens da Organização* (2007), se dedicar à análise das organizações vistas como Instrumentos de Dominação, sobre aquilo a que chamará a sua "face repugnante".

Morgan começa por referir que muitos autores consideram que as organizações, pela sua própria história (de que a construção das pirâmides são um exemplo eloquente), estão associadas a relações sociais de poder que são extremamente assimétricas. Por isso seria tão frequente o vínculo semântico entre "organização" e "dominação", que perpassa o senso comum, mas também grande parte da produção teórica sobre este tema.

Veja-se, a título de exemplo, a classificação das organizações desenvolvida por Amitai Etzioni (1968, 1974), que encontra as suas fundações nos meios que permitem obter dos indivíduos *consentimento*, entendido como "elemento central da estrutura organizacional":

- . organizações coercivas — baseadas em meios físicos de controlo (castigos físicos, restrição de movimentos, controlo de necessidades como a alimentação, o sexo, o conforto etc.), onde a participação é predominantemente alienante (como a que ocorre com os reclusos de uma penitenciária, os prisioneiros de guerra etc.);
- . organizações utilitárias — cujos meios de controlo — designados na obra mais recente como "remunerativos" — consistem em bens e serviços (recursos

---

<sup>70</sup> Crozier e Friedberg (*ibid.*: 67-68) exemplificam esta característica do seguinte modo: "Se a pessoa A pode facilmente obter de uma pessoa B uma acção X, e B pode obter essa mesma acção de uma pessoa C, pode contudo ocorrer que A seja incapaz de a obter de C."

materiais, como salários, comissões ou gratificações), dando origem normalmente a uma participação calculista (por exemplo, nas relações comerciais);

. organizações normativas — cujo poder reside na manipulação através de símbolos "puros"<sup>71</sup> (nomeadamente prestígio, estima, amor e aceitação), que invariavelmente levam ao engajamento, ou seja, a um compromisso com determinados valores e condutas (como acontece com as comunidades religiosas)<sup>72</sup>.

Uma das vozes recordadas por Morgan que mais alertou para a questão da relação próxima entre organização e dominação foi Robert Michels (1963: 101-seg.). Segundo ele, as organizações formais, por mais democráticas que sejam (dá os exemplos de partidos políticos e sindicatos), pela sua finalidade — a consecução com qualidade dos deveres a que se propõem — e pela sua dimensão — normalmente incluindo membros em grande número — tendem à diferenciação de órgãos e de funções, de modo a permitir um controlo que, de outro modo, seria impraticável. A especialização técnica que daí decorre torna-se um factor que prepara o caminho para lideranças que, no seu conjunto, podem transformar a organização numa oligarquia.

Outro exemplo de aproximação entre as concepções de organização e de dominação referido por Morgan é o de Max Weber, cujo quadro conceptual ainda hoje constitui referência obrigatória para quem se interessa pelas questões do poder (1963, 1922a). Para este autor, no estudo da dominação, interessa definir a probabilidade de encontrar obediência num determinado grupo social. Com obediência, pretende designar as acções que, independentemente dos motivos que as suportam — materiais, afectivos, racionais —, ocorrem como se o que é prescrito constituísse uma "máxima de comportamento". Quer isto dizer que é determinante, não o julgamento pessoal sobre o valor intrínseco da prescrição a que o individuo se sujeita, mas sim a sua legitimidade — o facto de se inserir num conjunto de valores partilhados pelos membros de um grupo, que justificam a existência de determinada autoridade ou norma e que definem papéis e interacções (a este propósito, cf. a

---

<sup>71</sup> Etzioni define símbolos puros como aqueles "cujo uso não constitui uma ameaça física ou o direito a recompensas materiais" (1968: 396).

<sup>72</sup> A classificação de Etzioni é algo problemática, desde logo devido à distinção pouco clara dos meios de poder — onde enquadrar, por exemplo, as recompensas pecuniárias que, sendo insignificantes na sua materialidade, podem ganhar um valor simbólico relevante? Uma proposta que nos parece interessante para ultrapassar estas dificuldades é a de John K. Galbraith (1983): à obtenção de submissão pela punição, atribui a designação *poder condigno*; se o indivíduo se submete quando lhe é atribuído algo de valor, uma recompensa ou um elogio, estamos perante o *poder compensatório*; finalmente, o *poder condicionado* verifica-se quando o indivíduo se submete inconscientemente a outrem devido a uma convicção ou uma crença.

reflexão de Hopkins, 1962: 76-77)<sup>73</sup>. De acordo com a natureza/validade da legitimidade, assim se definirão os tipos ideais puros<sup>65</sup> de dominação, a saber: dominação carismática; dominação tradicional; dominação legal com quadro administrativo burocrático.

Poder-se-á dizer que existe dominação carismática quando a legitimidade do poder assenta nas qualidades de uma personalidade, sejam elas sobrenaturais, sobre-humanas ou simplesmente não acessíveis a todos. São essas características — que designamos como "carisma" — que irão ser, mais do que reconhecidas, admiradas pelos dominados, deixando-se submeter à liderança do líder carismático enquanto a sua crença, o seu entusiasmo ou a sua esperança não desvanecerem. Com esta modalidade de dominação, o alheamento a regras tradicionais ou racionais integra-se numa forma particular de viver e de estar perante o mundo em geral. A partir do momento em que se ultrapassa o perímetro que separa a experiência carismática da banalidade quotidiana, deixa de haver preocupação com carreira, remunerações, regulamentos etc. A assunção de uma "missão" ou de uma "tarefa interior" sobrepõe-se a todas as necessidades, inclusivamente a de uma definição identitária: os que obedecem assumem uma identidade através da relação que estabelecem com o líder (é a natureza de "profeta" que define o sujeito "discípulo"; é porque existe um "príncipe guerreiro" que faz sentido falar em "séquito" etc.)

A dominação tradicional assenta na força de regras consideradas válidas porque contêm a sabedoria que só o passar dos séculos e das gerações poderia conquistar. A aceitação das normas é um gesto de fidelidade para com o espírito tradicional que inspira o detentor do poder. A liderança é assumida frequentemente segundo critérios como uma idade avançada (gerontocracia) ou regras fixas de sucessão (patriarcalismo), evoluindo tendencialmente para outras formas (como o patrimonialismo ou o sultanismo), em que os "companheiros" se convertem em "súbditos", cuja força alarga o poder do líder. No entanto, convém acrescentar que a docilidade dos dominados poderá alterar-se no caso de se considerar que o senhor do poder desrespeitou a tradição. Todavia, não se confunda esta resistência com uma reacção contra os princípios instituídos — consiste apenas numa manifestação contra alguém que, por ter ultrapassado os limites tradicionais, se coloca fora do sistema de legitimidade.

A conceptualização da dominação legal concebida por Weber assenta num conjunto de categorias fundamentais. Começa por referir que o exercício de funções está vinculado a

---

<sup>73</sup> Amitai Etzioni critica directamente a importância excessiva concedida à legitimidade por Max Weber, justificando que o exercício ilegítimo do poder influencia com a mesma intensidade a participação nas organizações (1974: 43-seg.). Parece-nos que a oposição entre estas duas perspectivas deve-se à própria concepção de poder — enquanto habilidade para induzir ou influenciar um indivíduo (Etzioni) ou enquanto probabilidade de existir uma predisposição para o indivíduo se deixar influenciar (Weber). Como já mencionámos no início deste capítulo, julgamos que há vantagens teóricas e metodológicas na opção por uma conceptualização que evite reduzir esta problemática à quantificação de influência/submissão, julgando assim definir satisfatoriamente dominadores/dominados.

regras. Estas regras são estatuídas racional, intencional e impessoalmente, sendo caracterizadas pela sua abstracção e pela sua coerência dentro do conjunto de normas de que fazem parte (regulamentos e o próprio Direito). Estas regras impõem e circunscrevem competências, o que implica não apenas o cumprimento de funções, mas também a atribuição dos poderes de "comando" necessários e explicitamente delimitados para atingir esses fins. É compreensível portanto a ênfase dada por este sistema ao controlo e fiscalização das responsabilidades que cabem a cada membro da organização, concretizados através da definição de uma hierarquia de funções. Uma vez que os membros da organização não estão sujeitos ao domínio mais ou menos arbitrário de um líder, mas apenas às regras técnicas e às normas da organização, é necessário que haja formação para atingir uma "integral racionalidade". Podemos porventura ver na separação entre o quadro administrativo e os meios de administração e aquisição uma outra forma de atingir esse quadro de racionalidade, em que se afasta do subordinado tudo quanto possa perturbar o desempenho do cargo que exerce. A propósito dos cargos, quem os desempenha não poderá alegar um direito natural ao seu exercício: os cargos existem apenas para a concretização de tarefas objectivas que estão definidas por normas escritas e prescritas que, juntamente com a actividade contínua dos funcionários, configura o escritório como "fulcro de toda a acção associativa moderna". Será certamente por essa razão que Weber, entre as diferentes formas que esta modalidade de dominação assume, destaca a burocracia como "o tipo mais puro de exercício da autoridade legal".

A dominação legal veio a ganhar cada vez mais força desde que foi descrita por Weber, extravasando o âmbito das organizações formais e alargando o seu horizonte até muitos outros sectores da vida social, num processo de "burocratização" (Morin, 1960), que — na medida em que impõe a impessoalidade, a planificação e a tecnocracia como valores civilizacionais inquestionáveis — afecta não apenas as empresas e o Estado, mas instituições tão diversas como as ligadas à espiritualidade, à cidadania, ao lazer e à educação. Por isso se entende que, como Alain Touraine (1960), se defenda uma orientação sociológica que não se limite a incidir o seu olhar sobre os fins da acção social, mas que analise a forma como se acumulam "mediações" (hierarquias, regulamentos, tecnologias...) entre o Homem e os campos em que se move — laboral, cívico, doméstico etc. — que, negando a sua natureza instrumental, instauram novas formas de dependência e de alienação.

A propósito, o texto de Morgan, no final da secção sobre "Organizações como dominação", evoca a figura de Karl Marx, para cujo pensamento o conceito de alienação é fundamental. A primeira parte de *Manuscritos Económico-Filosóficos* (1844) é precisamente dedicada à definição e caracterização do trabalho alienado.

Marx afirma que "toda a servidão humana está enredada na relação do trabalhador com a produção, e todos os tipos de servidão são somente modificações ou corolários desta relação" (*ibid.*). A relação dos indivíduos com aquilo que produzem e com a forma como o produzem é de tal maneira importante que constitui, para este autor, aquilo que distingue a espécie humana das restantes. A actividade material está directamente entrelaçada com a actividade intelectual e, por isso, as mudanças operadas na realidade material repercutir-se-ão necessariamente no pensamento ("Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência." - *id.*, 1846: 19). A alienação surge na sequência de alterações profundas nestes pressupostos, sobretudo com as mudanças históricas nos graus de desenvolvimento da divisão do trabalho e da propriedade privada, faces de uma mesma moeda que representa as contradições entre o interesse do indivíduo e o interesse comunitário (*ibid.*: 27). A divisão natural do trabalho familiar vai-se convertendo em estruturas cada vez mais complexas cuja decisão vai-se tornando gradualmente menos partilhada, em que se reduzem as potencialidades criativas da produção humana a uma satisfação da subsistência, muitas vezes exígua, precária e absurda.

Por um lado, verifica-se uma auto-alienação no sentido em que não são desenvolvidas activamente as energias físicas e mentais que definem a natureza humana; há, pelo contrário, uma ênfase quase exclusiva nas funções animais — alimentação e procriação — que se convertem em fins definitivos e exclusivos ("[o trabalho forçado] não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades" - *id.*, 1844).

Por outro lado, há alienação quando o Homem se sente subjugado, em primeiro lugar, à própria actividade que exerce, frequentemente desprovida de significado, dada a artificialidade que preside à segmentação imposta por quem controla os meios e os resultados de produção. Quer o processo de trabalho, quer o resultado do trabalho são convertidos em meras mercadorias, pela transformação do seu valor. O que antes valia pelas suas características intrínsecas, pelas qualidades que se realizavam concretamente no acto de uso ou consumo próprio ("valor-de-uso"), passa a valer enquanto abstracção, pelos predicados latentes que outrem poderá encontrar nesse processo ou nesse resultado do trabalho ("valor-de-troca"). Quer isto dizer que o trabalhador não exerce a sua actividade unicamente para corresponder àquilo que deseja — seja esse desejo mais ou menos altruísta —, mas sobretudo para, em troca, ter poder aquisitivo sobre aquilo que necessita, incluindo sobre o produto de que foi expropriado. Quer ainda dizer que o seu próprio trabalho e os produtos que dele resultam passam a ter significados muito diferentes: o trabalho passa a constituir "dispêndio de cérebro, de nervos, de músculos, de órgãos, de sentidos etc.", que pode ser quantificado, medido e colocado à disposição como mercadoria; o produto limita-se a ser a "cristalização"

dessa mercadoria, ganhando uma "forma fantasmagórica", que Marx denomina "fetichismo" (*id.*, 1867).

Finalmente, como facilmente se pode depreender do que foi dito anteriormente, há alienação pela subjugação do Homem ao Homem, uma dominação que se estende para além das fronteiras laborais quando o cálculo e a racionalização desarticulam relações e lhes imprimem o carácter genérico de competição, onde se descortinam desigualdades gritantes na apropriação e distribuição de excedentes da produção, silenciadas sob o véu da inevitabilidade. "O que devia ser explicado é admitido" (*id.*, 1844), uma vez que as leis que presidem ao capitalismo são definidas em função dos interesses daqueles que detêm o poder, prescrições ocultas sob a forma de ideais racionais e universalmente válidos (designados como "ideologias"), que deixam contudo entrever a edificação de uma divisão do "trabalho espiritual", da "formação de ilusões", sobre a mesma estrutura hierárquica que suporta a divisão do trabalho material e de classes sociais (*id.*, 1846: 39-43)<sup>74</sup>.

Esta concepção de ideologia interessa-nos bastante enquanto princípio instigador de uma atitude crítica e insubmissa, porém não nos satisfaz a visão demasiado rígida e heurísticamente limitada com que muitos marxistas circunscrevem este dispositivo de dominação.

Apresentar a ideologia como a linha de pensamento imposta por uma classe a outra para a manutenção de situações de dominação, por exemplo, levanta várias questões. Será porventura assim tão simples definir fronteiras entre classe dominante e dominada? Mesmo que se concorde com essa clivagem maniqueísta, será rigoroso considerar que uma lógica e um discurso mais ou menos mistificadores são sempre exclusivo das tendências dominantes? É aceitável considerarmos que uma ideologia deixa de o ser assim que o grupo a que pertence perde a sua posição dominante? E que uma opinião politicamente neutra ganha o estatuto de ideológica quando o grupo que a representa adquire poder? Eagleton (1997: 37) aponta inclusivamente a possibilidade de alguém poder ter consciência da existência de mecanismos de dominação e, no entanto, não apresentar uma atitude comprometida com a alteração do *statu quo*. Numa posição a que dá o nome de "falsa consciência esclarecida", por uma questão de racionalização — num mundo cruelmente real, entre as várias opções que se tem, opta-se pela que provoca menos danos —, ou sob a forma de ironia ou mesmo sarcasmo — quando a

---

<sup>74</sup> Chega a ser surpreendente a simetria no confronto entre críticas marxistas e as propostas tayloristas:

"Na parte central deste livro esclareceremos, *de acordo com leis científicas*, que a administração deve planear e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários; quase *todos os actos dos trabalhadores devem ser precedidos de actividades preparatórias da direcção*, que habilitam os operários a fazerem o seu *trabalho mais rápido e melhor* do que em qualquer outro caso. E cada homem será instruído diariamente e receberá auxílio cordial dos seus superiores, em lugar de ser, de um lado, coagido pelo seu capataz, ou, em situação oposta, *entregue à sua própria inspiração*." (Taylor, 1971: 34, itálico nosso)

única forma de lidar com essa realidade é ridicularizar as situações de exploração, para que assim se tornem um pouco menos dolorosas ou humilhantes<sup>75</sup> —, dificilmente podemos admitir que há uma classe dominante que consegue iludir as que lhe estão submetidas.

Quanto à questão epistemológica — se existe uma "falsa consciência", é porque se admite uma "consciência verdadeira" —, já na introdução a este trabalho afirmámos a nossa prudência relativamente a tal juízo de valor. Não advogamos nem a crença numa cosmovisão completamente neutra e inequivocamente correcta (que pode ser tão ou mais ideológica do que a inversa), nem um ultra-relativismo que negue a possibilidade de distinguir graus de conhecimento com diferentes valores de acordo com as racionalidades em jogo.

Se quiséssemos resumir a nossa posição relativamente à noção de ideologia, recorreríamos mais uma vez a Eagleton (*id.*: 33):

*"Complexa rede de elementos empíricos e normativos, dentro da qual a natureza e organização dos primeiros é, em última análise, determinada pelos requisitos dos últimos."*

Esta definição é coerente com a nossa intenção de desocultar os modelos de racionalidade inerentes aos diversos conteúdos ideológicos, quer em termos epistemológicos — admitindo que não permitem o mesmo tipo de acesso a diferentes patamares da realidade (científica, política, axiológica etc.) —, quer em termos funcionais — por vezes, não sendo óbvias deformações conceptuais, constituem formas de legitimação de um poder opressivo, que não se detectam facilmente dada a subtileza da sua abordagem — quer ainda em termos genéticos — quando são condenáveis as razões que sustentam determinada crença, ainda que esta aparente neutralidade na sua apreciação do mundo empírico.

Segundo Eagleton (*id.*: 50-seg.), são seis as estratégias a que recorrem as ideologias: unificação, racionalização, universalização, naturalização, legitimação e orientação para a acção. A ideologia tende à homogeneização uma vez que matizes e singularidades dentro de um sistema de crenças podem fragilizá-la ao se converterem em divisões e antagonismos. Portanto, para além do cuidado com uma forma argumentativa logicamente coesa e eticamente irrepreensível, será necessário a uma estratégia ideológica demonstrar que as diferenças culturais e históricas não afectam o processo de converter o que pode ser controverso em algo tão evidente que seja absurdo problematizar. No entanto, o proselitismo não poderá ser garantido por um sistema teórico de grande complexidade. O desenvolvimento

---

<sup>75</sup> Um exemplo de "falsa consciência esclarecida" pode encontrar-se em Scott Adams, criador da série de banda desenhada *Dilbert*. Com formação na área da Economia e da Gestão, enquanto trabalhava em várias empresas, o autor retratou de forma extremamente corrosiva as modernas burocracias: os rituais absurdos, os estratagemas mesquinhos para progressão na carreira, os planos e as avaliações vazios de significado etc. (cf. em especial, *O Princípio de Dilbert* - 1997)



de mecanismos que promovam a passividade e consequente aceitação espontânea de princípios obriga a que estes surjam sob uma forma compreensível, directamente orientados para uma determinada meta, prometida em troco da aceitação de certas normas que, pelo seu carácter pragmático, afastam ainda mais uma atitude crítica e de questionamento da realidade.

O estudo das organizações sob a imagem da Cultura esteve ligado frequentemente a estratégias como as que acabámos de descrever. Leonor Torres (2006: 135-136) refere que estas estratégias de simplificação, deturpação, enviesamento e reificação da cultura organizacional integram-se num registo gestionário deste modelo de análise, que se contrapõe a um registo crítico — com que se identifica esta autora — que procura ampliar e aprofundar as interpretações da realidade organizacional através deste quadro teórico de base.

Morgan (2007: 125) descreve a imagem da cultura organizacional a partir de uma percepção das organizações como "minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura", ou seja, "padrões de crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, [que] podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com os desafios que enfrenta".

Esta definição combina um conjunto de características que Tony Bush (2003: 160-162) aponta como centrais nos modelos culturais:

- . a partilha de valores e crenças, normas e significados por membros de grupos ou subgrupos da organização;
- . a realização de rituais e cerimónias que constituem simultaneamente expressão, suporte e celebração desses elementos em comum;
- . o desenvolvimento de símbolos conceptuais/verbais (máximas, gíria profissional), comportamentais (rotinas, mecanismos e padrões de interacção) e visuais/materiais (insígnias, equipamento, uniformes);
- . reconhecimento da exemplaridade de determinados indivíduos, que são celebrados como heróis que incorporam o "espírito" da organização, convertendo-se em exemplos que consolidam a união do grupo.

Em muitas organizações que se movem de acordo com este modelo, mais do que objectivos organizacionais, há que definir desafios ou missões envolventes, que é provável que não encontrem oponentes, até porque frequentemente se traduzem numa formulação vaga, mas com grande poder de sedução, para que a generalidade dos membros a abrace com entusiasmo. Deste ponto de vista, o modelo cultural coincide com o modelo de sistema social

apresentado por Per-Erik Ellström (1983: 234-seg.) que, à semelhança do modelo racional — de que são bons exemplos os autores de que falámos a propósito da metáfora da Máquina —, apresenta consenso quanto aos objectivos organizacionais, embora se distinga pela ambiguidade dos processos que decorrem desses objectivos, que se convertem em "respostas adaptativas espontâneas a problemas internos ou externos, mais do que uma acção racional".

As influências internas e externas na cultura de uma organização são também um dos temas abordados por Leonor Torres. A autora procura superar a antítese absoluta entre aqueles que vêem as construções culturais como um processo que se define exclusivamente por mecanismos internos à organização e aqueles que admitem que esse processo está subjugado fundamentalmente a influências externas. Para Torres, "a questão central que se coloca é a de compreender, para lá dos limites e constrangimentos sociais e estruturais impostos, as possibilidades de autonomia relativa que se desenvolvem nos contextos organizacionais" (2006: 153-seg.). Para compreender o binómio interior/exterior, há que associá-lo a outros dois: o que caracteriza os agentes culturais como objectos/sujeitos de decisões, ou seja, condicionados por influências nacionais ou locais, mas simultaneamente com margens para criação e dinamização de respostas personalizadas; e ainda o binómio estrutura/acção, em que se admite uma interacção dialéctica cuja face estrutural integradora restringe, mas também encoraja — de acordo com estratégias de que falaremos na parte final deste trabalho — uma outra face, a das lógicas e estratégias diferenciadoras (*ibid.*:141-seg.). A metáfora do estereograma (*ibid.*: 163-seg.) é perfeita, por isso, no paralelismo estabelecido entre os binómios anteriores e uma imagem cuja nitidez e profundidade dependem da convergência de dimensões — que, separadas, mais não seriam do que manchas sem significado.

Podemos concluir, portanto, que a organização enquanto Cultura está longe de ser um "receituário simbólico" que garante eficácia, qualidade e excelência (J. Costa, 1996: 129-seg.). Mais do que aferir da força da realidade compartilhada, há que indagar da sua origem, dos dispositivos que promovem a sua manutenção ou a sua transformação. Talvez assim se consiga mitigar as potencialidades manipuladoras que envolvem a imagem aparentemente coesa e redentora da cultura organizacional, e reflectir sobre o modo como a mudança de valores e de atitudes consegue, em muitos contextos, ultrapassar obstáculos que os regulamentos, as hierarquias, as tecnologias etc. não têm a capacidade de, por si sós, superar (Morgan, 2007: 142-143).

Apesar disso, não iremos desprezar o impacto desta imagem nos domínios da Administração Educacional e da Política Educativa. A ideia de que uma cultura "forte",

encabeçada por um líder exemplar e visionário<sup>76</sup>, é a melhor via para obter mais produtividade, o aperfeiçoamento dos serviços ou produtos e uma aura competitiva de distinção serão elementos de uma visão redutora e ilusória que também procuraremos analisar através dos dados empíricos que recolhemos durante esta investigação, para averiguar até que ponto estas e outras formas ideológicas se estenderam ao campo da ciberadministração educacional.

---

<sup>76</sup> A importância dada a esta forma de liderança é um ponto que aproxima este modelo da proposta de Weber, quando se refere à dominação carismática.

## 2. Entre a teoria e a empiria I

Os inquéritos por questionário que realizámos incluíam opções que permitiam sondar a intensidade e a forma do impacto, em termos de dinâmicas de poder, que os professores eventualmente teriam sentido com a introdução das TIC nos processos administrativos da escola (cf. Apêndice n.º 1.). Concluímos que muitos dos traços característicos das práticas de ciberadministração educacional se baseiam nas premissas das imagens da organização como Máquina, como Instrumento de Dominação e como Cultura que, como vimos, estão intimamente relacionadas.

Na análise que realizámos desses inquéritos, demos destaque às situações em que havia uma orientação clara para uma determinada direcção, ou seja, quando se verificava uma grande diferença percentual entre o lado negativo da escala ("discordo totalmente", "discordo", "nunca" ou "poucas vezes") e o lado positivo ("concordo", "concordo totalmente", "algumas vezes", "muitas vezes" ou "sempre").

No entanto, não são irrelevantes os restantes resultados. Um número elevado de indecisos pode revelar-se um indicador importante, por exemplo, na apreciação do nível de interesse que um certo tema ou problema desperta na população interrogada. O facto de existirem afirmações em que a diferença entre concordância e discordância é baixa pode indiciar a existência de tensões entre regras ou valores que se tentam impor como *habitus* no jogo do poder do campo da ciberadministração educacional, dentro da lógica que descrevemos anteriormente a partir dos conceitos de Bourdieu. Julgamos que o exame do grau de dissonância nas respostas tem ainda a vantagem de poder abrir uma via para a exploração de contradições presentes num discurso marcado pelos ideologemas<sup>77</sup> da modernização, da qualidade, da eficiência ou da competitividade, comuns quando se evoca a chamada "Sociedade da Informação".

Para podermos compreender melhor estes e outros aspectos abordados pelos inquéritos, recorreremos frequentemente às entrevistas que realizámos, de modo a tentarmos — através da combinação das múltiplas perspectivas que fomos reunindo — conferir maior textura e nitidez ao quadro que tencionamos apresentar.

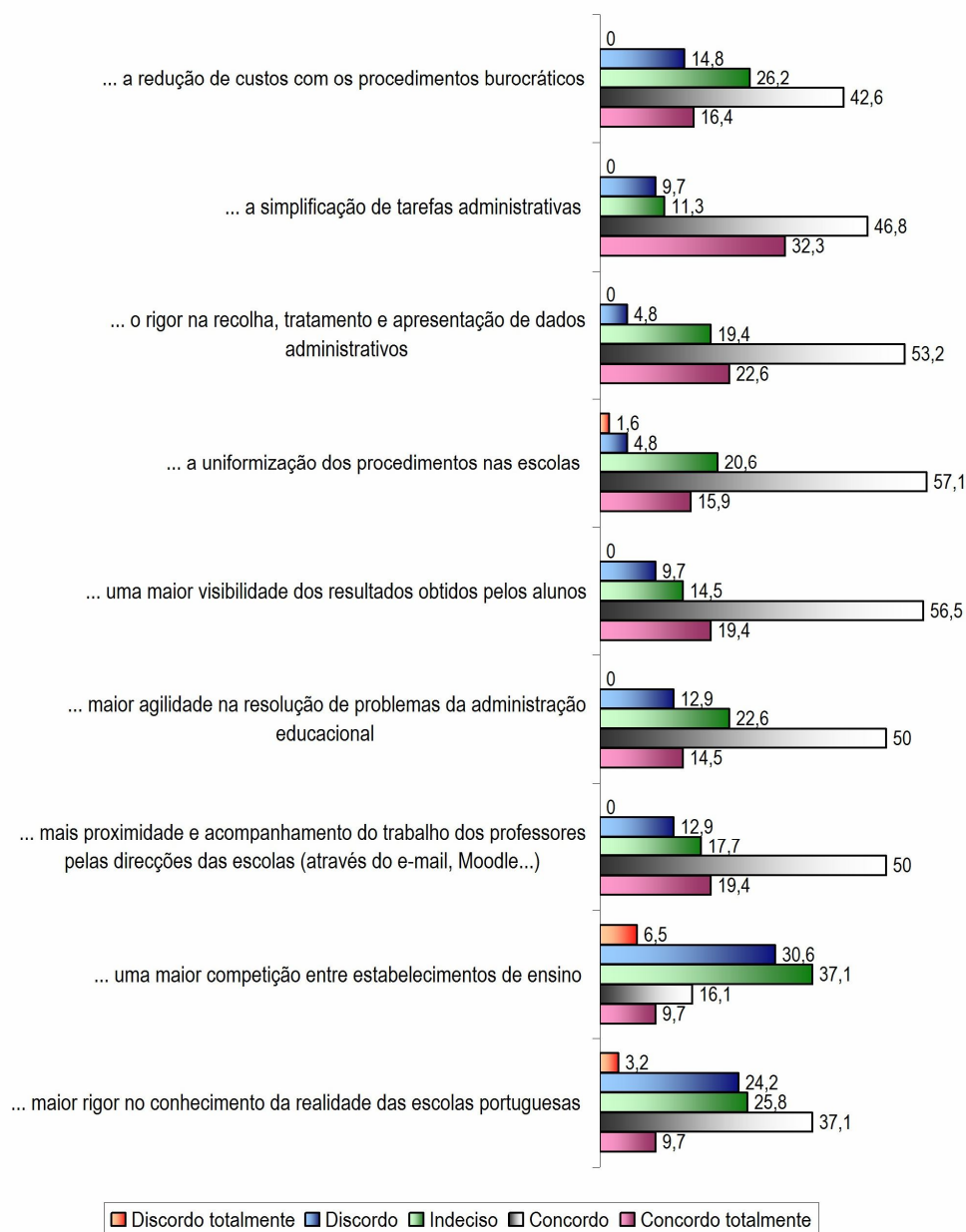
A imagem da Máquina tem um grande peso na forma como, dentro do campo da ciberadministração educacional, os professores se relacionam uns com os outros e com a estrutura organizacional. As teorias clássicas/científicas bem como o modelo burocrático

---

<sup>77</sup> Ou seja, "princípios reguladores subjacentes aos discursos sociais, aos quais conferem autoridade e coerência" (Angenot, 1977: 24).

ecoam em muitas das representações dos docentes sobre o que é e o que deve ser a organização educativa. Passaremos a analisar a hipótese de que estas perspectivas se verificam na unidade de observação, a partir da análise das questões 8, 9, 10 e 14 do inquérito que realizámos.

**Gráfico n.º 6 - Questão 8: A aplicação da Informática  
à Administração Educacional teve como consequências... (%)**



**Gráfico n.º 7 - Questão 8: A aplicação da Informática  
à Administração Educacional teve como consequências... (cont.) (%)**

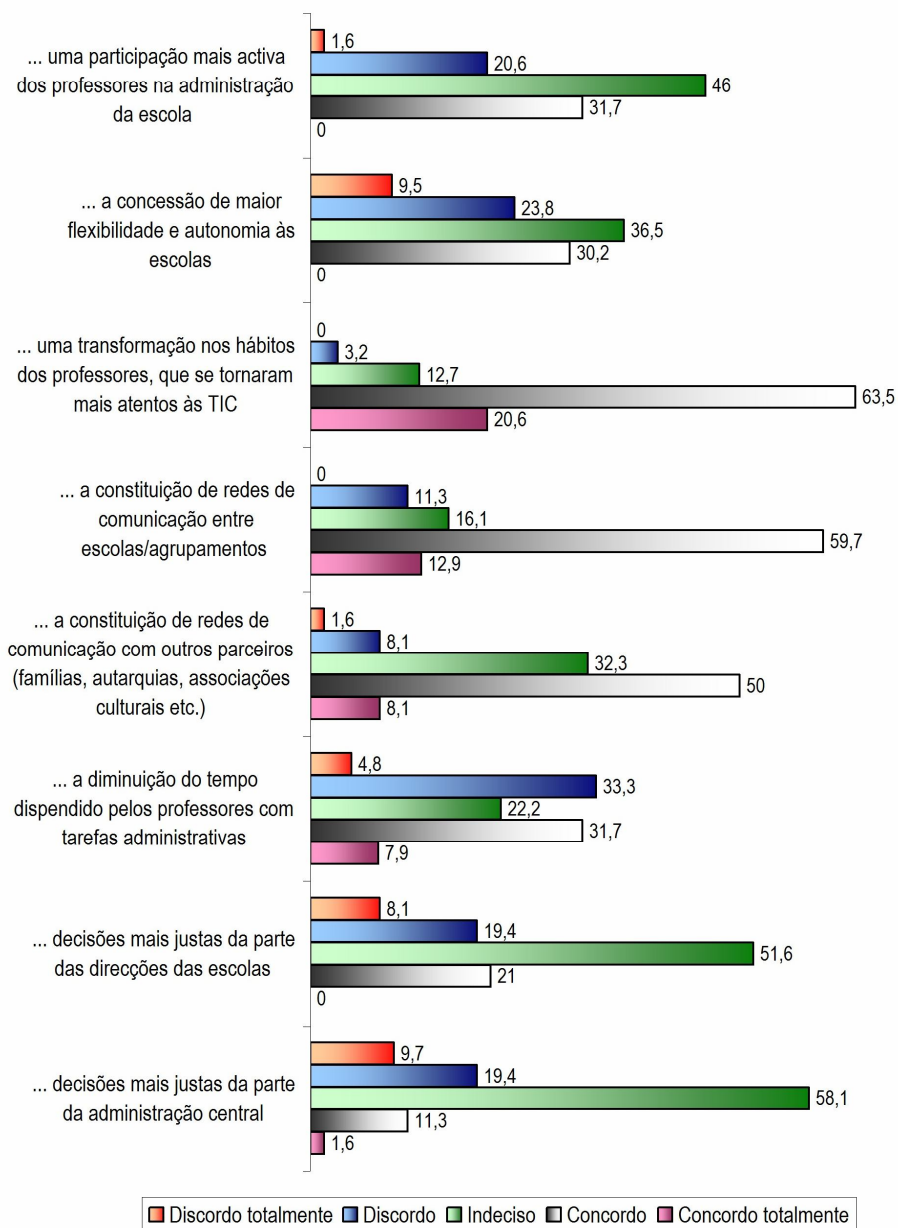


Gráfico n.º 8 - Questão 9 (%)

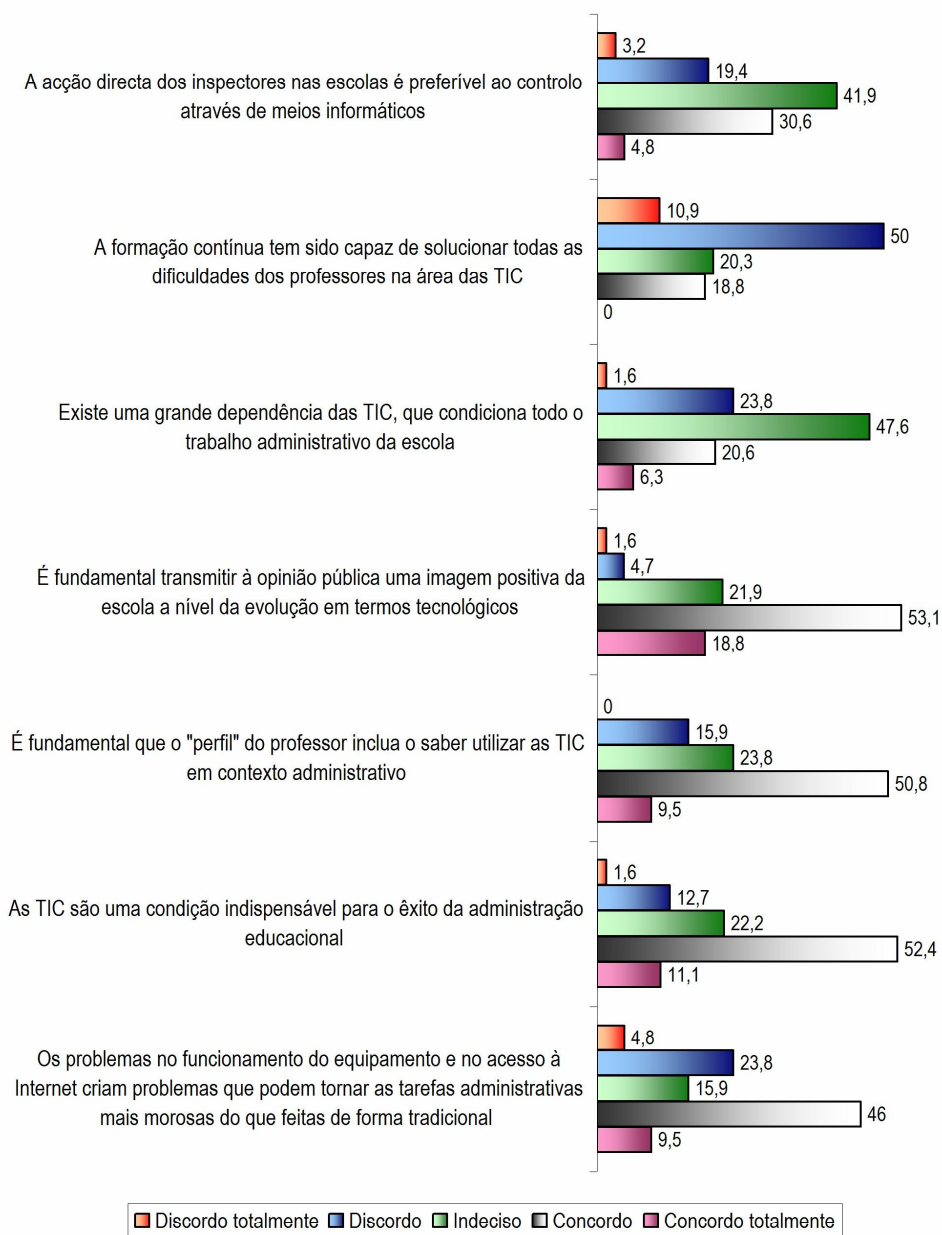
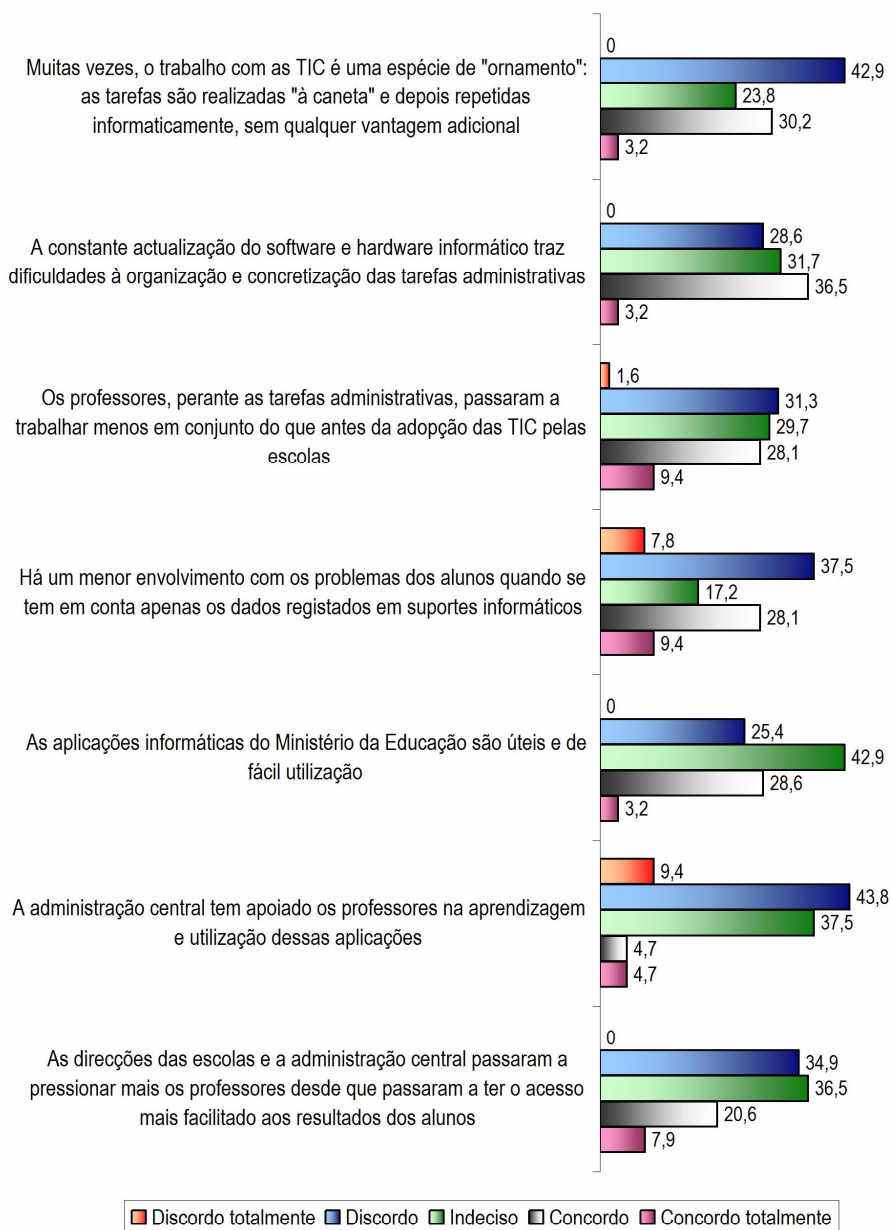
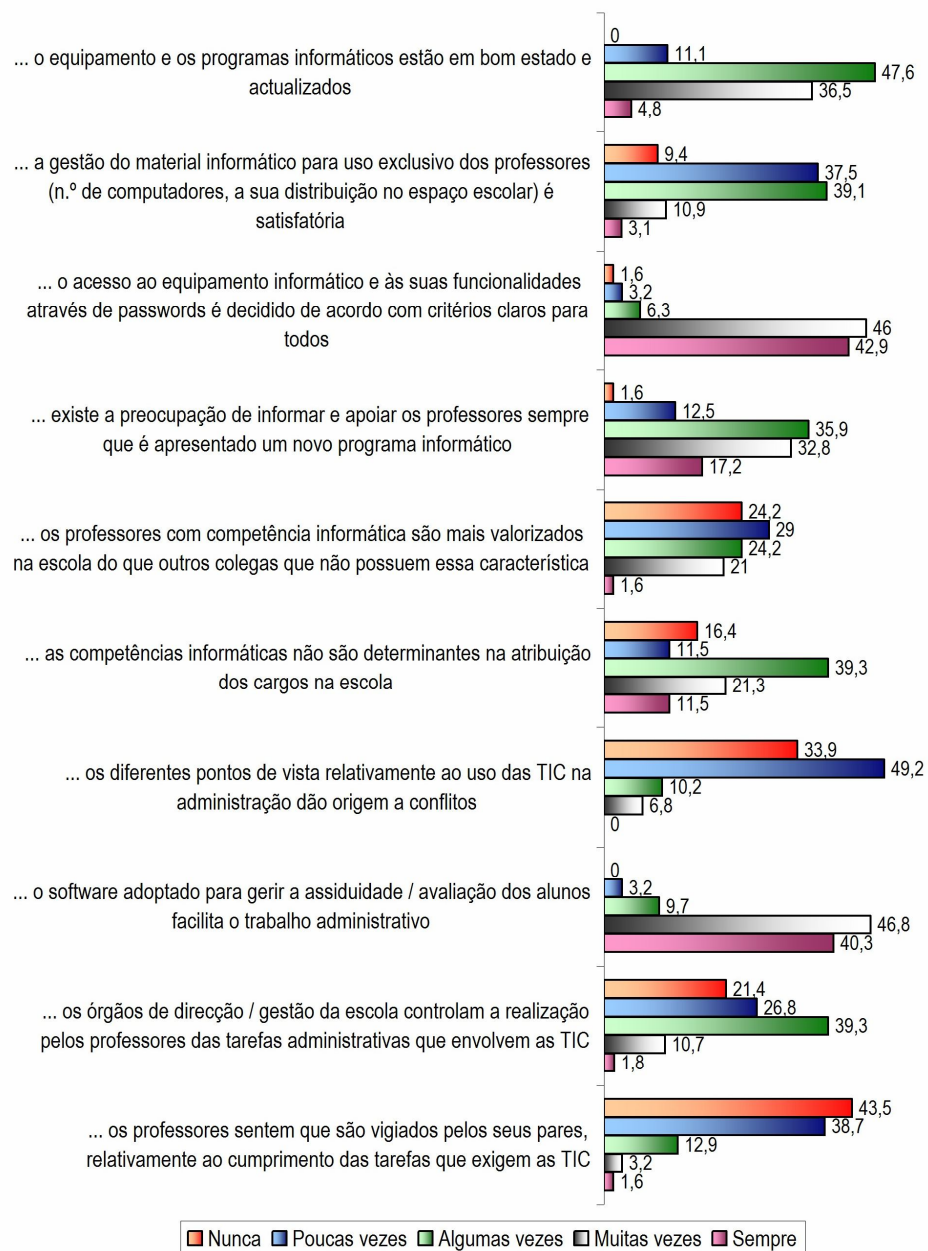




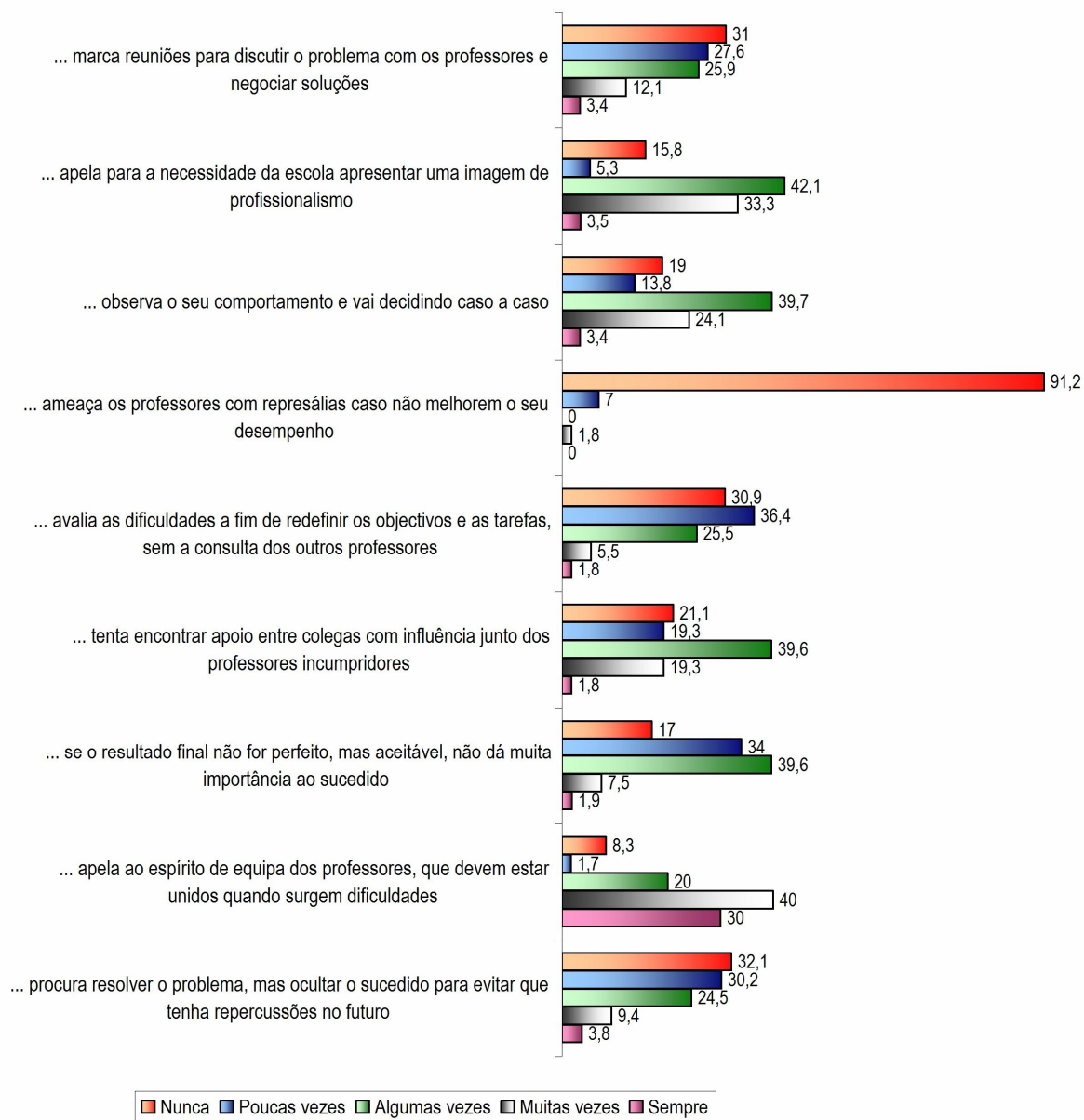
Gráfico n.º 9 - Questão 9 (cont.) (%)



**Gráfico n.º 10 - Questão 10: Nesta escola... (%)**



**Gráfico n.º 11 - Questão 14: Quando verifica que há professores que não estão a cumprir exactamente o que lhes compete — em termos de tarefas administrativas que envolvem a informática — a direcção desta escola... (%)**



Como se pode verificar nos gráficos das páginas anteriores, as respostas às questões 8, 9, 10 e 14 apresentam elevados índices de concordância em relação a temas caros às perspectivas fayolistas, tayloristas e burocráticas: a importância dada à racionalidade, à eficácia e à eficiência, à divisão do trabalho e ao estabelecimento de regras está implícita na preocupação com o rigor dos dados administrativos, com a uniformização e simplificação dos procedimentos<sup>78</sup>, com a redução de custos, com o acompanhamento do cumprimento de tarefas pelas direcções das escolas — factores assegurados pela mediação das TIC, que são consideradas condição indispensável ao êxito da administração educacional. Esta posição coaduna-se com a receptividade generalizada às novas tecnologias — que já mencionámos aquando da caracterização da unidade de observação —, que se poderia explicar pela opinião positiva que os docentes possuem sobre as condições para o trabalho realizado através dos meios informáticos: o equipamento e os programas informáticos estão em bom estado e actualizados; o *software* da empresa 3.<sup>a</sup> Círculo é muito apreciado; o acesso ao equipamento informático e às suas funcionalidades através de *passwords* é decidido de acordo com critérios claros para todos; existe a preocupação de informar e apoiar os professores sempre que é apresentado um novo programa informático. Em suma, um ambiente propício à produtividade, sem interferências e sem conflitos (pelo menos, no que diz respeito à utilização das TIC).

As entrevistas a PROF.IN, PROF.MÉD e PROF.AV. seguem estes pontos de vista: à questão inicial sobre se as novas tecnologias trouxeram benefícios para a administração educacional, não houve nenhum entrevistado que respondesse negativamente; a evolução da escola em termos de equipamento tem sido notória; até o controlo sobre o trabalho realizado com computadores é aceite com naturalidade, como algo inevitável e necessário para que se possa ter direito a maior facilidade e qualidade no trabalho.

Há uma característica própria da concepção mecânica da organização que não encontra total receptividade entre os docentes inquiridos pelo inquérito: a selecção do quadro administrativo de acordo com critérios objectivos de competência técnica. Na escola em análise há um grande consenso relativamente à opinião de que as competências informáticas não são determinantes na atribuição de cargos. Os professores entrevistados que referimos atrás têm também essa opinião. A resposta de PROF.MÉD. parece-nos, a este respeito, a mais esclarecedora:

---

<sup>78</sup> Este é aliás o factor com maior percentagem de respostas "concordo plenamente", pelo que iremos analisá-lo mais com bastante insistência quando abordarmos as entrevistas.

*"Acho que a utilização das novas tecnologias não tem nada a ver com a liderança. A liderança é uma coisa completamente diferente, tem a ver com outras características humanas. Uma pessoa pode não ter nenhuma apetência para o uso das tecnologias e ser um líder que altera e movimenta as opiniões de uma escola. (...) Felizmente, ainda valorizamos mais a componente humana e naturalmente a componente científica e de relacionamento social e de gestão."*

A uma primeira impressão, poderíamos estar perante um grupo social onde a adaptação da administração às novas tecnologias seria feita em sintonia e sem percalços, como se a organização fosse uma máquina bem oleada, graças a uma concordância de posições quase absoluta e a um contexto de conflito praticamente inexistente. Todavia, assim que aprofundarmos um pouco a análise dos dados empíricos recolhidos pelos inquéritos e escutarmos com mais atenção aos pormenores as entrevistas que realizámos, vão surgindo dúvidas sobre a aceitação da ciberadministração educacional como fonte inquestionável de progresso e bem-estar para a organização escolar.

Por exemplo, como conciliar a afirmação do rigor dos procedimentos e dos resultados obtidos através das TIC, em contexto administrativos, com a pequena diferença que existe nos inquéritos entre o número de professores que dizem que a gestão do material informático para uso exclusivo dos professores (n.º de computadores, a sua distribuição no espaço escolar) é satisfatória, e o número dos professores que escolhem a opção contrária? Como explicar que a mesma clivagem exista quando se lhes pede para darem opinião sobre o facto da constante actualização do *software* e *hardware* informático trazer dificuldades à organização e concretização das tarefas administrativas? A simplificação das tarefas é um dos argumentos que dá mais força ao investimento económico e formativo na área das TIC; contudo, é mínima a diferença entre os docentes que acham que o tempo despendido com tarefas administrativas diminuiu e os que acham que aumentou. Em relação aos programas que são utilizados, já vimos que os produzidos pela empresa 3.º Círculo são bastante elogiados; no entanto, a julgar pelo elevado número de docentes indecisos na sua resposta, o mesmo não acontece com as aplicações lançadas pelos serviços ligados ao Ministério da Educação. Quando experimentamos substituir o termo "acompanhamento" pelo de "controlo" e a situação geral pela situação da escola, vemos que há muito menos clareza nas respostas em relação à natureza e intensidade da acção efectiva dos órgãos de direcção e gestão sobre o trabalho administrativo dos professores. Se tudo indica que, na escola em análise, a definição dos cargos não passa pelo nível de competência informática<sup>79</sup>, o mesmo já não se pode dizer, pelo

---

<sup>79</sup> Até porque, como recorda C.PEDAG.2, "a partir do momento em que o próprio estatuto criou a divisão dos professores em professores não-titulares e titulares, a atribuição de alguns cargos — como o caso dos coordenadores — ficou limitada a alguns", com poucas excepções, como a do director de turma.

menos de forma tão categórica, sobre a valorização dos professores que apresentam essa característica de forma mais vincada.

Estas divisões e indecisões nas respostas ao inquérito encontram reflexo nas entrevistas que realizámos.

PROF.IN. refere a falta de equipamento informático de uso exclusivo para professores que, na sua opinião, tem vindo a diminuir devido a outras prioridades (nomeadamente o programa Novas Oportunidades)<sup>80</sup>. Como já mencionámos na apresentação da escola, é habitual que a gestão do equipamento seja feita tendo em conta, em primeiro lugar, o processo de ensino-aprendizagem e só depois as questões administrativas. Quanto à simplificação ou não do trabalho burocrático, explica que a informática veio facilitar, mas o volume de documentos a preencher é de tal forma grande que a sensação com que se fica é que há duplicação de procedimentos. Por outro lado, a simplificação pode levar a que aspectos essenciais da realidade escolar sejam reduzidos a uma quantificação, o que pode deturpar a imagem da organização:

*"A pessoa torna-se um computador, é «sim, não, sim, não» e não passa daquilo. Coisas como o que é que as pessoas sentem, como é que se estão a integrar na escola, os problemas que têm... — muitas vezes, não são transmitidas através das situações informáticas."*

Para PROF.MÉD., "a escola está completamente burocratizada", mas não se poderá relacionar este facto com a informatização de procedimentos administrativos, que é positiva. O problema, na sua opinião, está na falta de sentido que os docentes vêem em algum do trabalho administrativo que desenvolvem, que lhes é exigido sem que compreendam os motivos e as finalidades por detrás das decisões tomadas pela Administração Central:

*"A sensação que temos é que estamos a fazer um trabalho para nada ou um trabalho excessivamente burocratizado sem necessidade. (...) Nessas aplicações, que são afinal uma recolha de dados que o Ministério da Educação faz junto das escolas, deveria haver uma nota explicativa para que os professores soubessem qual é a finalidade daquilo, dessa recolha. (...) Acho que as pessoas, quando estão informadas, reagem mais positivamente às coisas e envolvem-se mais, têm mais sentido de pertença em relação àquilo que fazem."*

A subjugação a uma actividade sentida como artificial, alienante, que ignora a necessidade dos docentes estabelecerem uma relação com o trabalho que desenvolvem, em que são expropriados da base pedagógica do acto administrativo, passando a ser, como refere Celestino Silva Jr. (1993: 83), um simples "delegado da força institucionalizada" e não, como seria legítimo, "partícipe [sic] e condutor do processo que dirige" — são marcas da

---

<sup>80</sup> Este ponto também é um dos mais frequentemente referidos na questão n.º 15 (Medidas para a aplicação mais adequada das TIC em contexto administrativo).

actualidade de alguns dos problemas que uma reflexão sobre a escola como instrumento de dominação, nomeadamente numa perspectiva marxista, não pode deixar de levantar. No entanto, não se deve esquecer que nem sempre um discurso de integração, respeito e participação são sinónimos de efectiva emancipação profissional; podem até ser estratégias de legitimação com grande alcance ideológico, empenhados em projectos de condicionamento e racionalização de conflitos e de custos, como acontece por vezes com o modelo da Cultura Organizacional de Escola.

Quanto a PROF.AV., explica que muitas vezes a simplificação não existe porque são os próprios professores que não sabem lidar com ela:

*"Eu lembro-me perfeitamente de, há algum tempo atrás aqui na escola, logo no início, registarmos as faltas à mão e as faltas no computador. Havia essas duas modalidades. Eu, por exemplo, nunca aderi a esse sistema, mas havia colegas que, no início, gostavam de ter a grelha de faltas ali, talvez porque para eles fosse mais fácil de identificar as faltas e de as contar."*

Para compreendermos melhor esta situação, recorreríamos a Robert Merton (1963) que menciona três "disfunções" da burocracia: a incapacidade treinada, a psicose ocupacional e a deformação profissional. No caso em análise, o professor estaria de tal maneira habituado aos procedimentos tradicionais que não se conseguiria desfazer deles e adoptar um novo modelo de trabalho, através de novas tecnologias. Por outro lado, as marcas de profissionalidade burocrática que pesam ainda muito na profissão docente — a necessidade de se guiar pelas normas legais, a submissão a métodos de trabalho padronizados e a prazos etc. — podem levar a que o professor se sinta protegido através de um processo psíquico de "sacralização" das suas tarefas, que o impede de tomar consciência dos efeitos prejudiciais que tem na sua própria actividade e no funcionamento da organização escolar<sup>81</sup>.

C.PEDAG.1 refere que o risco de que falámos anteriormente pode verificar-se mesmo com as TIC. Lembra que "a informática é um meio, não é um fim em si mesma", e que não se pode perder de vista que se trata de um instrumento que "não vai substituir o Homem". Explica depois a duplicação de documentos em diferentes suportes com a tendência que, segundo ele, existe nos modelos burocráticos de organização para o desenvolvimento de inclinações autoritárias (parece-nos que fica implícita a ideia de que se refere a professores com cargos de gestão intermédia):

---

<sup>81</sup> Por "sugestão" de Merton, descobrimos este extracto de Laswell & McDougal (1992: 526) que reconhece a origem destas disfunções na própria natureza humana: "Muitas vezes se tem dito que o homem é um animal com uma infinita capacidade de transformar os meios em finalidades. (...) Por essa razão, acontece que capacidades que eram adquiridas inicialmente como um meio de contribuir para o desenvolvimento de outros valores podem depois ganhar toda uma personalidade e relegar para uma posição secundária a sua finalidade original."

*"Como está na alma das pessoas o ser burocrata — quem tem um cargozinho, gosta de dizer que tem algum poder —, às vezes exige-se duplicação de coisas onde nem são necessárias. Mas é uma forma de mostrar um poder que não se tem de facto. Isso é muito português. Compete, a quem gere o serviço, ir detectando e eliminar isso sempre que possível."*

De facto, como vimos, apesar da burocracia enquanto "tipo ideal" prescrever uma hierarquia de funções e não de líderes autoritários, pode com alguma facilidade resvalar para tipos mais ou menos sofisticados de imposição de uma vontade pessoal sobre um grupo escudada na imposição de valores ou agendas com credibilidade em termos ideológicos. Relativamente ao tempo dedicado às ferramentas informáticas que servirão de base à participação na ciberadministração educacional, C.PEDAG.1 é um caso interessante que ajuda a ir um pouco mais além na interpretação da divisão que os inquiridos dão a entender: embora reconheça a indispensabilidade das novas tecnologias em contexto educativo e administrativo, admite que se trata de um instrumento em relação ao qual nem sempre é fácil fazer uma gestão adequada do tempo, dada a facilidade com que se confunde o que é essencial como o que é acessório, aquilo que chama o "lixo informacional". Quanto à questão do poder de influência de quem tem maior domínio sobre a informática do que os colegas — nomeadamente quando se trata de se ser ou não escolhido para determinado cargo — este coordenador concorda com os entrevistados que comentámos ("mesmo uma pessoa que nem saiba sequer o que é um rato tem contributos a dar", "há outros factores determinantes" etc.), mas não deixa de ser curioso que no final diga que "[o gestor] tem de averiguar se a pessoa, com o tempo, é capaz de se interessar pela informática".

Indagados sobre a possibilidade do rigor na recolha, tratamento e apresentação de dados administrativos estar, em algumas situações, muito longe de uma eficiência do tipo taylorista<sup>82</sup>, os professores cujas entrevistas temos estado a comentar reconheceram com naturalidade que isso pode acontecer, mas que a culpa não está do lado dos professores, mas do volume de trabalho, dos prazos apertados etc.

C.PEDAG.1 é muito claro a este respeito:

---

<sup>82</sup> Esta hipótese surgiu-nos pela leitura das mensagens publicadas num fórum da Internet, reservado a professores e ao pessoal dos serviços administrativos das escolas, onde se trocam informações e se debatem questões sobre as provas de aferição e exames dos Ensinos Básico e Secundário. Este espaço constitui um acervo singular de confissões, desabafos, provocações e polémicas entre professores responsáveis pela eficiência dos complexos mecanismos administrativos que a realização de exames exige.

Ainda procurámos entrar em contacto com alguém ligado a este fórum para que nos ajudasse a compreender como os professores têm reagido à introdução das TIC no caso específico da preparação das épocas de exame. Houve uma pessoa directamente ligada ao processo que acedeu a participar numa entrevista, no entanto, como o prazo para entrega do trabalho se estava a aproximar, solicitámos-lhe que as respostas fossem dadas por escrito e enviadas por *e-mail*. Apesar de na altura ter concordado com o proposto, até ao momento de conclusão desta investigação, não recebemos mais nenhuma mensagem.



*"Eles [responsáveis do Ministério da Educação] têm uma agenda, mas os serviços intermédios têm outra agenda, estão perto da população e têm serviços a prestar, têm diariamente mil alunos com solicitações, mais os pais e mais os professores. Os órgãos intermédios — coordenadores de departamento, directores de turma, e aqueles que andam mais chegados aos serviços informatizados — acabam por ter, às vezes, de fazer a coisa à pressa e inventar dados."*

Os outros entrevistados acusam maior reserva sobre estes assuntos, embora alguns refiram uma má experiência com uma aplicação criada por serviços ligados ao Ministério da Educação, sem acrescentar muitos pormenores. C.PEDAG.2 foi o único a descrever com pormenor o sucedido, que julgamos muito importante — e que por isso iremos examinar mais extensamente — para desmistificar a ideia de que o que é apresentado como resultado de um processo envolvendo a informática decorre sempre, necessariamente, de um processo escrupuloso que garante fiabilidade absoluta nos resultados que apresenta<sup>83</sup>.

Nem todos os aspectos que descreveremos decorreram de informações da entrevista: para além dos dados recolhidos através desse instrumento, há uma parte das informações que tem origem em conversas informais com diversos professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes e uma outra parte que tem a ver com o nosso próprio conhecimento de causa, por termos também contactado com o *software* a que nos referimos, bem como com as tensões que decorreram da sua introdução na escola onde leccionávamos.

O caso está relacionado com o Despacho Normativo N° 50/2005, de 9 de Novembro, que define as normas orientadoras para a implementação de planos de recuperação para os alunos do ensino básico, como "estratégia de intervenção com vista ao seu sucesso educativo". No final do ano em que entrou em vigor, o Conselho Executivo elaborou um relatório geral de acordo com as orientações previstas no artigo 6.º do referido despacho. Quando já nada o faria prever, foi enviada para a escola um modelo de relatório em Excel, de reduzida usabilidade<sup>84</sup> e que incluía campos de preenchimento que os registos em papel utilizados na escola — que serviriam de base a esta tarefa — não incluíam. De nada serviram as solicitações do Conselho Executivo, que sugeriam que o referido modelo fosse apenas aplicado no ano seguinte para não haver incorrecções, nem duplicação de tarefas — os serviços do Ministério da Educação limitaram-se a estender o prazo até depois do período de

---

<sup>83</sup> Talvez seja por causa desta aplicação informática em particular que a afirmação na questão n.º 9 do inquérito — "As aplicações informáticas do Ministério da Educação são úteis e de fácil utilização" — apresenta um tão elevado número de indecisos.

<sup>84</sup> Na nossa avaliação das aplicações, baseámo-nos na conceptualização de Lia Oliveira (2004: 165), para quem a usabilidade é "um atributo de qualidade que contempla métodos para melhorar a facilidade de uso durante o processo de *design*. A usabilidade apresenta cinco componentes de qualidade: a facilidade de aprendizagem do *design*; a eficiência, ou rapidez de execução de tarefas; a memorabilidade, ou seja, a capacidade de, mais tarde, voltar a usar o sistema com facilidade; a previsibilidade de erros cometidos pelos utilizadores e sua superação; e, por último, a satisfação no uso do *design*."

férias. O preenchimento foi feito com as imperfeições naturais da tentativa de adaptar a informação dos registos em papel ao modelo da tutela.

Para que a situação não voltasse a acontecer, os registos da escola sofreram adaptações em 2006/2007, para que se adequassem ao modelo em Excel que deveria ser preenchido no final do ano lectivo. Os órgãos de direcção e gestão da escola foram então surpreendidos com a notícia de que o relatório em Excel seria substituído por um outro modelo baseado na aplicação Microsoft Access. Foram promovidas reuniões para criar estruturas de apoio aos professores que iriam preencher os modelos, numa altura do ano com maiores exigências em termos de trabalho administrativo (o encerramento do ano lectivo, com a realização em simultâneo de reuniões de conselhos de turma, departamentos e outros núcleos, com a consecução da primeira fase de exames, com a elaboração de relatórios e inventários, com a preparação das turmas na sequência do processo de matrículas etc.) Os obstáculos criados por problemas de compatibilidade entre o documento em papel e o informático verificaram-se novamente e agravaram-se: poucos professores conheciam a aplicação; não estavam previstos diferentes utilizadores/*passwords* e havia colegas que, sem intenção, introduziam dados sobre aqueles que já tinham sido lançados anteriormente; era desesperante a extrema lentidão do processamento de informação, sempre que havia professores a trabalhar em rede simultaneamente, entre outras dificuldades.

Apesar de, neste programa, haver menus que indicavam que seria utilizado nos anos lectivos seguintes, em 2007/2008, surge uma nova aplicação, desta vez *on-line*, com uma estrutura diferente das duas anteriores. Embora permitisse uma maior rapidez de execução do que a anterior, exigiu que os órgãos de gestão e direcção da escola tivessem de voltar a desenvolver os mesmos esforços do ano anterior, perante os professores que se sentiam cada vez mais revoltados com a evidente falta de organização e de respeito pela elevada quantidade de trabalho que tinham de desenvolver. A situação foi bastante complicada, como conta C.PEDAG.2:

*"Foi uma sobrecarga no final do ano, foi muito trabalho para um período muito restrito. Depois temos que pensar que a escola hoje não é só este edifício que está aqui. Nós somos um agrupamento e por isso temos aqui todas as escolas do 1º ciclo, todos os professores dos vários anos a fazer lançamento dos planos deles, para além do 2º e 3º ciclos, e a escola não tem capacidades materiais e físicas para responder a tantas solicitações. Aconteceu que houve alguns incumprimentos, algumas situações de introdução de dados errados, mas as pessoas fazem-no não propositadamente, mas se calhar por uma questão de pressão, do tentar cumprir, e muitas vezes não há tempo para mais tarde verificarem e fazerem as suas correcções. Aconteceu. Depois, quando foi possível fazermos uma leitura, um tratamento estatístico do lançamento desses dados, verificámos que havia dados de alunos lançados duas vezes, havia situações irregulares que tiveram depois de ser corrigidas."*

O que é mais curioso é que a escola nunca teve qualquer informação sobre a importância e o destino dos dados que forneceu ao longo destes anos, o que leva vários professores a considerar absurda a gestão que tem sido feita deste processo.

Convém referir que este não é um caso isolado. PROF.MÉD. é bastante crítico em relação ao *software* desenvolvido pelo Ministério da Educação:

*"Relativamente às aplicações lançadas pelo Ministério da Educação, do conhecimento que tenho, acho que a maioria é lançada um bocado em cima do joelho. Deve haver equipas no Ministério da Educação que sabem o que é necessário para dar respostas a necessidades das escolas e então fazem programas, mas sem os testar, lançando-os para as escolas muitas vezes tardiamente, em tempo inoportuno, e os professores vêem-se de um momento para o outro confrontados com a necessidade urgente de usar essas aplicações, sem preparação nenhuma de qualidade."*

Quanto à reacção dos professores, C.PEDAG.2 refere que:

*"As pessoas manifestam, por vezes, algum descontentamento, mas acabam por cumprir, com medo, se calhar, de alguma situação que lhes possa acontecer. Mas nota-se que, às vezes, o trabalho é feito, não com aquele prazer e com aquele gosto que se sente quando se está a ser útil, mas apenas por uma questão de obrigação. É uma parte mecânica do trabalho que não diz muito às pessoas."*

Por esta e outras situações, vários elementos da Escola EB 2,3 Irineu Funes falam com cepticismo e até alguma amargura sobre a ideia de autonomia das escolas: "algo que está muito afastado da realidade" (C.EXEC.2), "uma ideia só de discurso" (PROF.MÉD.), em suma, "uma palavra vazia, vã" (C.PEDAG.1). Para estes professores, a informática nada traz que mude a situação, pelo contrário, acentua-a consoante as tecnologias vão possibilitando maiores formas de controlo sobre as escolas. Os inquéritos também reforçam estes dados e são particularmente expressivos na medida em que nenhum professor respondeu "concordo totalmente" à afirmação de que as TIC contribuem para a flexibilidade e para a autonomia das escolas.

A propósito desse controlo, COORD.TIC aponta como factor de duplicação de tarefas os formalismos e ritualismos promovidos pela Inspecção-Geral da Educação como, por exemplo, quando se exige a constituição de um arquivo anual de dados sobre os alunos, organizado pelo director de turma, cuja materialidade física é a única aceite pelos inspectores caso estejam em processo de "acompanhamento" ao estabelecimento de ensino. A este respeito, nos inquéritos, é possível concluir que a generalidade dos professores da escola não tem uma opinião definida e os que a apresentam não constituem uma maioria clara, verificando-se portanto uma clivagem entre os que consideram preferível a acção dos inspectores e os que preferem que haja um controlo através de meios informáticos. COORD.TIC discute ainda a concepção de simplificação informática, abolindo a distinção

suporte de papel/suporte digital — para ela, tudo se resume a disburocracia (disfunção burocrática sintetizada no termo "papelada"), que tem vindo a aumentar por decisão, não da escola, mas precisamente da administração central. Apesar de terem aumentado as circunstâncias em que é necessária agilidade na utilização das tecnologias de informação, COORD.TIC considera que as condições que a escola apresenta (número de computadores, tipo de ligação à Internet) não são suficientes para as "alturas de aperto", do início e no final de cada período lectivo. Surpreendeu-nos que alguém que, pelo que ficou dito anteriormente, tem consciência do papel que a informática desempenha actualmente no dia-a-dia da escola — independentemente de se considerar mais positivo ou mais negativo — não considerasse que estas eram acompanhadas de proporcionais alterações em termos de poder de influência e de aquisição de cargos estratégicos por parte dos que detinham mais competências na área das TIC, capital específico de óbvio valor no campo da ciberadministração educacional.

O mesmo não acontece com os elementos do Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Irineu Funes. C.EXEC.2 explica por que razão acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades:

*"Eu acho que é muito relevante porque estes professores acabam por ser uma mais-valia na própria organização de todo o trabalho da escola, e são importantes porque são uma ajuda fundamental para pôr este sistema, para pôr este aparelho a funcionar"<sup>85</sup>. (...) Estas competências são determinantes, dependendo dos cargos que se estão a atribuir, dependendo da especificidade. Há cargos que exigem efectivamente pessoas que sejam minimamente formadas em informática. Quando digo formadas, não digo em sentido de licenciatura, mas que tenham conhecimentos, tenham destreza e sejam capazes de experimentar. Às vezes não é só saber muito, é a capacidade de experimentar e de ir fazendo."*

Para além de testemunharem o aumento crescente de trabalho administrativo que os docentes têm de desenvolver (como, por exemplo, no caso dos directores de turma), os elementos do Conselho Executivo também experimentam uma situação semelhante na relação que estabelecem com os serviços da administração central. C.EXEC.1 dá bastante destaque a esta questão na sua entrevista. Não se trata apenas de um acréscimo de trabalho, exigente em termos de atenção e de responsabilidade, devido ao preenchimento de muitos documentos digitais. Há que ter em conta que, dada a novidade quase diária dos sistemas informáticos, o processo de adaptação — tradicionalmente concebido como uma fase de transição entre a ignorância e o conhecimento, entre a inexperiência e a competência — transformou-se radicalmente, exigindo uma receptividade ilimitada dos professores para a mudança, tal como

---

<sup>85</sup> Repare-se na alusão à imagem da escola como Máquina.

vimos com Zigmunt Bauman, a propósito da questão da identidade. C.EXEC.1, a este respeito, diz o seguinte:

*"[A burocracia] existe na mesma, só que de uma forma mais tecnológica. (...) As aplicações informáticas em si são fáceis de usar, depois de as conhecermos. Implica o estudo do manual, uma interiorização para depois se dominar, exige muita responsabilidade. Mas depois é simples de preencher. Mas são muitas aplicações. Eles estão sempre a pedir dados. Uma pessoa passa a vida quase só dedicada às aplicações informáticas (que antigamente eram papelada) e estas estão sempre a mudar, portanto nunca dominamos nada. E nós quase que ficamos sem tempo para nos dedicarmos aos alunos."*

C.EXEC.2 é mais optimista, aceitando que há sobrecarga de trabalho e duplicação de tarefas pelo uso de diferentes suportes, mas vendo o presente momento como uma "fase de transição" num processo evolutivo de simplificação.

Ambos os elementos entrevistados apontam alguns dilemas relacionados com a informatização de procedimentos administrativos da escola. C.EXEC.2 defende a utilidade do *hardware* e *software* adquiridos para gestão da escola, mas realça que houve um enorme esforço em termos de investimento do orçamento da organização que, num dos casos, não foi suficiente: no caso dos cartões magnéticos, só foi possível a aquisição do serviço graças a um patrocínio em troca de publicidade, num processo de mercadorização que se vai tornando cada vez mais comum nas escolas portuguesas. Estes custos prolongam-se no tempo, com a necessidade da própria manutenção desses programas. A dependência do técnico contratado pela escola para gerir estes programas é mais um dos problemas que os elementos do Conselho Executivo levantam, a que teremos de adicionar o facto de se sucederem falhas nos servidores interno e da Internet, da instalação em rede não abranger toda a escola e de haver poucas salas equipadas com computadores, pontos que problematizam a imagem da ciberadministração educacional como mecanismo eficiente e racional. Tal problematização só não se torna mais visível porque os professores, de acordo com C.EXEC.1, são "muito compreensivos" e vão adiando as tarefas que têm para realizar, trocam com os colegas (de sala, de equipamento, de tarefas — o inquirido não é explícito a este respeito) etc. Daí que, segundo o mesmo entrevistado, não haja lugar para uma intervenção mais drástica quando o trabalho não se realiza de acordo com o planificado:

*"Nunca tivemos de o fazer porque as pessoas, mesmo sem concordar, vão fazendo. As pessoas estão contra o Ministério da Educação, não estão contra o órgão de gestão, porque também sabem que nós somos apenas uma peça e que nos obrigam a fazer cumprir."*

Neste ponto, há coincidência com os resultados do inquérito na questão n.º 14: as represálias são inexistentes e é consensual que as medidas mais aplicadas são o apelo ao

espírito de equipa dos professores perante as dificuldades e a promoção de uma imagem de profissionalismo, na linha do conceito de escola como Cultura, que prevê a partilha de significados e o reconhecimento dos valores organizacionais como estratégia para lidar com as dificuldades. Segundo C.EXEC.2, a medida mais drástica tomada pelo Conselho Executivo foi pedir autorização aos serviços centrais do Ministério da Educação para permitir o acesso a aplicações cujo prazo de preenchimento já tinha expirado. Na maior parte das vezes, a única estratégia dos órgãos de direcção e gestão é o acompanhamento dos colegas, de forma persistente e tolerante:

*"As pessoas dizem que não têm tempo, que não têm computadores, que não têm nada, mas a verdade é que muitas vezes só com marcações rígidas de prazos e de datas é que conseguimos que as pessoas façam. E às vezes nem assim, passam os prazos e ainda é preciso andar em cima das pessoas. Há situações em que nós sabemos que determinadas aplicações do Ministério da Educação fecham naquela data, e então aí não pode haver de facto transigência nenhuma; caso contrário, é uma falha da própria gestão da escola. Quando há uma flexibilidade maior, então aí a dificuldade é maior de fazer cumprir o que é necessário e exigir."*

Este esforço para lidar com os casos mais complexos, que passa bastante por uma ligação subtil entre firmeza e flexibilidade<sup>86</sup>, é elogiada por C.PEDAG.1:

*"Na prática, o importante é a sabedoria de quem está à frente desse órgão. É conhecer o tipo de pessoa, quais são as suas apetências e tentar fazer com que o professor que está mais desenrascado em determinado assunto ajude os outros, ou acabe por fazer ele o serviço de outros, o que acontece muitas vezes na prática."*

Segundo os dois elementos do Conselho Executivo, mesmo a tutela tem sido compreensiva com as falhas informáticas da escola, abrindo excepções para a introdução ou correcção de dados sem que isso, pelo menos aparentemente, perturbe as relações entre instituições; até porque, como lembra C.EXEC.2, as mudanças constantes dos programas, nesta fase de transição, não permitem a comparação entre os dados e, por isso, muitas vezes não há uma percepção de incorrecções menos graves. No entanto, nada garante que esta relativa flexibilidade não venha a sofrer alterações e a exigência de rigor, com o recurso a meios coercivos para obtenção de consentimento pelos indivíduos da organização — para utilizar a conceptualização de Etzioni que abordámos anteriormente — não se intensifique consoante as ferramentas tecnológicas se tornem cada vez mais sofisticadas.

A respeito do controlo que actualmente a administração central exerce sobre as escolas, as imagens utilizadas são inesperadamente fortes<sup>87</sup>: C.EXEC.1 fala em "ditadura velada",

---

<sup>86</sup> Como veremos no capítulo seguinte, há uma "débil articulação" entre diferentes lógicas de pensamento, objectivos e estratégias que nascem da exigência de ir além do que a prescrição mecânica aconselha.

<sup>87</sup> Estes elementos do Conselho Executivo foram bastante mais frontais e acutilantes na análise do quotidiano organizacional do que qualquer um dos outros professores entrevistados, o que nos parece invulgar dada a

C.EXEC.2 em "Big Brother", alusões que nos remetem para o panoptismo descrito por Foucault. C.EXEC.1 descreve com mais pormenores os sistemas de vigilância que marcam o dia-a-dia das relações entre as escolas e os serviços do Ministério da Educação:

*"Neste momento, o Ministério da Educação consegue ter todas as informações da escola, a nível de professores, de agrupamento, uma coisa que até há pouco tempo não era possível. (...)*

*Mensalmente, tem de se fazer uma transferência de dados para a MISI, a nível de alunos e a nível de professores. Eles sabem o horário do professor, se tem horas extraordinárias, se tem redução de horário, se é por idade, se é por algum cargo que tenha, se é do quadro de escola, se é do quadro de zona, está lá tudo. A Direcção Regional de Educação do Norte tem os dados, o Ministério da Educação também e depois cruzam as aplicações. Quando vem a inspecção, eles também recolhem os dados todos e depois cruzam-nos com as aplicações."*

Outra informação muito interessante que podemos retirar desta resposta tem a ver com o cruzamento de dados. A forma de tratamento dos dados pessoais contidos nas bases de dados não só do Ministério da Educação, mas da administração pública em geral; a definição das entidades que têm poder legítimo para lidar com esses dados; a utilização das informações para fins não totalmente explícitos aquando da sua recolha, mas justificáveis em termos técnicos e políticos — são questões sensíveis e longe de serem consensuais.

Há dois outros entrevistados que comentam este assunto. C. PEDAG.1 afirma que:

*"O controlo informático é um perigo. Faz parte dos direitos fundamentais, constitucionais<sup>88</sup>, o direito à reserva da vida privada, mesmo no local de trabalho. Quando se decide optar por um programa informático em qualquer área de gestão, tem de ser uma coisa de fundo, essencial para o dia-a-dia daquele trabalho ou daquele ambiente específico. Se se alargar a tudo, há esse risco.*

*Mas ainda estamos num país com algum controlo democrático, existe lei específica para o sigilo. As entidades que têm os dados são obrigadas a guardá-los e só os ceder ao interessado, como acontece com qualquer empresa que faz publicidade através do correio electrónico — nós podemos exigir que nos tirem da base de dados. Não sei até que ponto o Ministério da Educação usará isso ou não, mas compete a nós estarmos alertas."*

A este propósito, recorda o que aconteceu com a distribuição dos computadores *Magalhães*, quando dados dos professores eram enviados juntamente com as encomendas dos alunos e encarregados de educação, sem que se compreendesse exactamente qual a finalidade deste procedimento.

---

tendência que existe normalmente em quem detém uma posição de maior relevo na estrutura de um determinado campo para promover uma imagem que não ponha em causa a manutenção da ortodoxia de regras e símbolos vigente, de modo a não desvalorizar o capital específico que daí possa advir.

<sup>88</sup> A Constituição da República Portuguesa aborda esta questão no artigo 35º, nomeadamente quando refere que "a informática não pode ser utilizada para tratamento de dados referentes a convicções filosóficas ou políticas, filiação partidária ou sindical, fé religiosa, vida privada e origem étnica, salvo mediante consentimento expresso do titular, autorização prevista por lei com garantias de não discriminação ou para processamento de dados estatísticos não individualmente identificáveis".

ELEM.PT também aborda esta questão, referindo que "em todas as iniciativas públicas, até por razões legais, a questão dos direitos dos cidadãos no que respeita aos dados estão garantidas" e que "existem mecanismos de salvaguarda em termos comunitários, mas também em termos nacionais". A título de exemplo, menciona o cartão do cidadão, que possui quatro números para obedecer ao previsto pela constituição<sup>89</sup>. Tal decisão funda-se no facto de que a constituição de interconexões de dados — provenientes de várias áreas da identidade de um indivíduo — poderá facilitar a demarcação de um perfil com potencial constrangedor da liberdade do sujeito — que tem direito à reserva da vida pessoal e familiar —, caso deixe de se situar no domínio privado (Silveira, 2008).

Perante estas posições, julgamos que não estamos no domínio da "teoria da conspiração" ao levantar a questão da segurança dos dados permutados entre aplicações informáticas, sejam elas desenvolvidas pelos serviços públicos ou pelos privados. Até que ponto é legítimo e é legal que se faça cruzamento entre os dados de alunos, professores e funcionários das escolas? Existem efectivamente garantias de que todos eles são meros "dados estatísticos", que "não são individualmente identificáveis", como determina a constituição? Que instâncias controlam o processo de recolha, manuseamento e divulgação dos dados desses programas?

Esta última pergunta inclui a questão da exteriorização de informação, que nos remete para um dos aspectos contemplados no inquérito por questionário. Verificámos que existe um elevado nível de concordância em relação à afirmação de que uma maior visibilidade dos resultados obtidos pelos alunos era uma das consequências da introdução das TIC na administração das escolas. Portanto, se por um lado, o inquérito revela que os professores não se sentem vigiados pelos seus pares relativamente ao cumprimento das tarefas que exigem as TIC, por outro lado, pode dizer-se que há uma vigilância que se estende a todos os cidadãos que, através dos media, tomam conhecimento de algo que supõem ser a realidade da escola e sobre ela constroem juízos de valor.

A afirmação presente no inquérito de que há maior rigor no conhecimento da realidade das escolas portuguesas através da aplicação das TIC à administração educacional não recolhe um grande consenso entre os professores e as entrevistas secundam esta posição. Se quiséssemos resumir a opinião geral, diríamos que a exteriorização de dados sobre as escolas, tal como é feita actualmente, está reduzida a resultados em exames e a percentagens de reprovações, utilizados como capital específico para legitimar opções estratégicas em termos de política educativa, mas que de modo nenhum podem ser considerados, como diz

---

<sup>89</sup> Constituição da República Portuguesa, art. 35.º, n.º 5: "É proibida a atribuição de um número nacional único aos cidadãos."



C.PEDAG.1, o "retrato único da escola". C.PEDAG.2 sintetiza estas ideias quando lhe perguntamos se concorda com a opinião de que a informática privilegia demasiado o lado quantificável das questões e esquece aquilo que é mais subjectivo:

*"Esse é um dos lados em que a informática nos pode atraíçar um bocado, se nós quisermos direccionar todas estas aplicações para os resultados, para as classificações e para a hierarquização, como vem sendo hábito. Embora, muitas vezes, a administração central faça uma leitura e se aproveite destas aplicações para isso, não deveria ser esse o sentido, pelo menos o espírito não devia ser esse; devia ser o de partilha, da gente comunicar e haver uma interligação real entre as partes. Seria muito mais proveitoso."*

É claro que, ao qualificar o processo de partilha e de interligação entre parceiros no sistema educativo como "muito mais proveitoso", C.PEDAG.2 deixa de lado uma questão que se impõe: proveitoso para quem? É que pode ser tentador, mas não realista, pensar que há grupos envolvidos na educação que, em bloco, apoiariam uma alteração nas formas de conceber e utilizar as tecnologias. Falamos de uma alteração de raiz, não apenas de discurso. O aproveitamento das novas tecnologias como base para decisões mais justas da parte das direcções das escolas e dos serviços da administração central — afirmação que, no inquérito que realizámos, apresenta uma elevada percentagem de professores indecisos — é uma ideia que certamente nenhuma dessas entidades desdenhará, sobretudo por se tratar de um ideologema com um poder de unificação assinalável. No entanto, por via de regra, não faz parte das prioridades organizacionais visto que, muitas vezes, há interesse na manutenção de um tipo de dispositivos que favoreçam o jogo do poder, que se constitui como elemento regulador de um "quase-mercado educativo", em que a competição, a lógica de cliente e a racionalidade instrumental são os valores que realmente importam (Afonso, 2003: 39). O que está em causa num modelo como este é a aplicação de técnicas gestionárias empresariais ao campo da educação, segundo uma lógica em que a justiça e a emancipação social, finalidades inerentes a todo o acto verdadeiramente educativo, ficam subjugadas às preocupações com uma "qualidade" ou "excelência" que podem ser aferidas de duas maneiras: pelos graus de satisfação dos clientes em relação às necessidades que apresentam (o texto da Norma Portuguesa dos Sistemas de Gestão da Qualidade - NP EN ISO 9000: 2005 - é um bom exemplo desta concepção) ou por um processo de comparação com os resultados da produção de outras organizações similares. Esse processo de comparação só será possível se esses resultados forem sujeitos a um processo de centralização, uniformização e controlo; por isso, necessita de privilegiar obrigatoriamente o lado quantificável das questões, relegando para segundo plano todos os aspectos que não se enquadrem no padrão percentual que serve de molde em qualquer processo mercantilizado de controlo de qualidade (L. Lima, 2003: 129). As tecnologias de informação e comunicação têm aqui um papel fundamental, quer pela

relativa facilidade de manuseamento (potencialmente manipulativo) de uma multiplicidade de dados quantitativos em competição, quer na imagem de credibilidade a elas associadas, a que a administração central, as direcções de escolas e os próprios encarregados de educação não ficam indiferentes, como revelam alguns extractos da entrevista com C.EXEC.1:

***"Que tipo de dados é mais frequentemente solicitado pelo Ministério da Educação?"***

*Por exemplo, quantos alunos temos de etnia cigana, quantos planos de recuperação, quantos planos de acompanhamento, é sempre quantificar.*

*Aliás, de uma das vezes em que tivemos uma visita da Equipa de Apoio às Escolas, eles disseram-nos: "Quando falarmos com vocês é sempre em números".*

***Será que isso não distorce a realidade?***

*Distorce, é evidente. Nós podemos dizer que temos um número elevado de negativas ou de insucesso escolar, mas lá está: o número por si só não diz tudo. Parece um quadro muito negro, mas o contexto em que a escola está inserida, o meio ambiente, isso explica tudo.*

***Isso afecta as relações entre escolas/agrupamentos? Por exemplo, os rankings de escola criam ou não um espírito de competição entre as escolas desta zona?***

*Nós aqui temos uma política educativa que é: enquanto tivermos vagas, recebemos os alunos todos, quer sejam bons, quer sejam maus. E nós temos aqui alunos muito bons, como também temos alunos normais. Quando um aluno nosso quer ir para certas secundárias daqui, eles pedem o registo biográfico para verificarem as notas deles. Se tiverem boas notas, entram; se não tiverem, é melhor procurarem outra escola.*

*Há escolas que estão muito bem cotadas nos rankings, mas é assim: com bons alunos, é fácil "fazer flores". Mas os nossos professores são bons e "fazem flores" com os alunos que temos, e isso é que é um bom trabalho.*

*(...)*

***No entanto, a informática poderia servir para estabelecer colaboração entre as escolas. É evidente.***

***Mas até agora não se nota muito essa vontade...***

*Não, não. Se isto continuar como a lei prevê, com os pais a procurarem a escola que querem para os filhos... Porque há escolas que têm a fama porque estão bem cotadas no ranking. Porque estão mais bem cotadas, as escolas X é que estão a dar e efectivamente depois... A amostragem é sempre um número, não há uma explicação, e os pais tentam levar os filhos para aquela escola que é a n.º 1."*

C.EXEC.2 também vê com preocupação esta intensa competição entre escolas, cuja tendência para mostrar e publicar o que fazem é cada vez maior. O inquérito também vai ao encontro desta ideia, mostrando consenso na importância de transmitir uma imagem positiva da escola à opinião pública relativamente à evolução em termos tecnológicos<sup>90</sup> que, como vimos a propósito da definição do campo da ciberadministração, é um factor com elevado peso simbólico.

C.EXEC.2 refere que a direcção da Escola EB 2,3 Irineu Funes tentou a certa altura contrariar um pouco este espírito de competição, reunindo colegas de outras escolas para estimular a colaboração entre elas. No entanto, segundo este elemento, "faz-se uma reunião e,

---

<sup>90</sup> Trata-se inclusivamente da afirmação que recolhe maior percentagem na opção "concordo plenamente".

a seguir à reunião, cada um faz como lhe apetece", "aquilo que se tinha pensado e decidido acaba por não ser cumprido". Afinal de contas, o "jogo político" de que fala PROF.AV. não se limita apenas à Administração Central, que não pode ser o bode expiatório de tudo quanto prejudica o sistema educativo.

A competição entre as escolas portuguesas obviamente que não é um fenómeno isolado: no domínio da introdução das novas tecnologias em território da administração educacional, acompanha as estratégias de política educativa de outros países europeus.

Num contexto mais global, ELEM.PT refere o facto das posições de Portugal nos *rankings* sobre inovação tecnológica (por exemplo, quanto à sofisticação do governo electrónico nacional) serem elevadas, factor que é sempre *a priori* valorizado, dentro de uma lógica que toma como evidentes e naturais os benefícios trazidos com as mudanças efectuadas nos últimos anos (por vezes, independentemente do contexto, das causas e consequências que as percentagens possam significar). No caso da Pedagogia, embora seja referido que "a tecnologia é instrumental", que o importante é melhorar o processo de aprendizagem — nomeadamente, aperfeiçoar a utilização de informação, resolver problemas e desenvolver o gosto por saber mais ao longo da vida —, é nítido que o processo inverso, em determinadas situações, tem grande influência nas estratégias políticas: deixam de ser enfatizadas as questões cívicas, a base cultural, o espírito crítico, para a educação se reduzir a um meio de desenvolvimento da competitividade económica através das novas tecnologias:

*"Outro exemplo é a aposta que estamos a fazer nos cursos técnico-profissionais porque acreditamos que a inexistência de profissionais técnicos e profissionais intermédios qualificados, ao contrário do que acontece no Norte da Europa, é uma das lacunas que nós temos no mercado de trabalho. A aposta nestes técnicos profissionais, os chamados cursos nível 3, nível 4, os cursos de especialização tecnológica também, vai ter efeito daqui a quatro, cinco, dez anos e aí é que se vai sentir o real efeito na economia."*

Obviamente que não estamos a duvidar das boas intenções de muitos dos responsáveis políticos pela modernização da administração pública e não queremos desvalorizar o facto de que o ambiente concorrencial tem uma importância tal que extravasa o puramente económico. Todavia, não podemos deixar de observar que, por um lado, nem sempre os objectivos e estratégias económicos são explicitamente revelados, apresentando-se como imperativos técnicos, universais e naturais, quando na realidade são claras opções políticas; por outro, frequentemente esses objectivos e essas estratégias ignoram a existência de outros domínios da vida social com igual importância, impondo os seus mecanismos ideológicos como a melhor ou a única via possível para a resolução dos problemas que inquietam as sociedades<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Há pequenos pormenores que parecem indiciar este tipo de racionalidade. Veja-se a título de exemplo o facto de, nos projectos ligados às novas tecnologias, haver incidência em determinado tipo de vocabulário. No Plano

No caso da administração educacional e da mediação pela informática da actividade que desenvolve, há que ter em conta que possui uma natureza díptica, tal como a própria organização educativa (L. Lima, 2003: 45-seg.): exige um lado racional, ordenado e objectivo para evitar o caos organizacional, mas convém não esquecer que esse lado mais mecanicista vive em constante compromisso com uma faceta mais anárquica, em que a subjectividade e a ambiguidade são realidades que não podem ser relegadas para um segundo plano como infelizmente inevitáveis; antes, é dessas características que nasce muito do que é essencial num projecto educativo democrático e emancipatório, como teremos oportunidade de ver no capítulo seguinte.

REPR.3C parece compreender que existe esta dialéctica quando refere a necessidade de colocar limites à automatização da administração educacional:

*"Nós sabemos que a parte electrónica, de hardware, começa a ter uma importância em demasia nas escolas, em nossa opinião. A questão de haver um controlo de acessos, da portaria, por exemplo: acho que não se consegue automatizar aquilo de forma a eliminar o funcionário que deveria lá estar a dar a cara. Podia ser uma pessoa que até tivesse alguma afinidade com os alunos, como tínhamos no nosso tempo (e não sou assim tão velho), que nos conhecia quase a todos, de quem sabíamos o nome e que nos chamava a todos pelo nome, e felizmente isso ainda existe, mas a informática e as empresas se estão ou não a cair nesse... Repare, sabendo nós que isso é visto com agrado por algumas escolas e algumas pessoas, poderá tornar-se uma vantagem competitiva para as empresas e, por conseguinte, as empresas vão entrar por aí. Se calhar, não estão agora muito avançadas, mas num curto prazo irão fazê-lo. Pelo que eu conheço do mercado..."*

É nesta linha que critica certas opções do Plano Tecnológico da Educação:

*"A questão dos quadros electrónicos, que são muito importantes a nível de escola, é de salientar o facto de já termos um número significativo de escolas a utilizarem esses quadros. Repare que, numa perspectiva de conjunto, há outras prioridades que deviam também ser atendidas. Por exemplo, nós temos boas salas de TIC, estas salas foram feitas para trabalhar no Excel, Word, será que não se fez demais para aquilo que se pretendia? Porque há outras coisas em termos de serviços administrativos que nós precisamos que sejam melhores: os serviços administrativos em termos de equipamento, mais formação, um apoio maior em termos de interligação entre as áreas."*

Esta interligação, segundo REPR.3C, já vai existindo nas estruturas da administração central, dando como exemplo a MISI (cf. introdução):

*"Quando há 2/3 anos se criou a MISI, unidade de missão para a gestão de informação do Ministério da Educação, foram criadas valências muito importantes em termos de software de gestão escolar (estamos a falar de escolas do ensino básico e secundário), por uma razão muito simples: há neste momento um tratamento da informação que não havia, um tratamento integrado da informação. (...) Qualquer pessoa do Ministério da*

---

Tecnológico, é curioso que expressões — aqui referimo-nos a famílias de palavras e não a vocábulos isolados — como "educação" ou "cidadania" (segundo o programa WordCounter 2.10, são repetidas, respectivamente, 20 e 14 vezes) sejam muito menos frequentes que "qualificação" (51 vezes). No Projecto Simplex, algo de semelhante acontece: enquanto que "simplificar" aparece 107 vezes, a expressão "cidadão" é repetida apenas 44 vezes.

*Educação que venha a desenvolver ferramentas vai ter já um conhecimento do que existe no mercado porque a própria MISI passou a certificar aplicações e sabe o que existe e o que funciona. E isto é muito importante."*

Esta integração no tratamento de dados é uma das linhas destacadas por ELEM.PT, no que constitui uma das grandes diferenças do Plano Tecnológico em relação a iniciativas anteriores:

*"Entre 2002 e 2005, fez-se muito, é verdade, mas devido à maior evolução tecnológica depois de 2005 e ao facto de se terem desenvolvido alguns instrumentos dentro da Administração Pública, foram possíveis medidas inovadoras que antes não o eram. Dou um exemplo: o desenvolvimento de um instrumento que se chama Plataforma Comum de Serviços, que põe em contacto diversos sistemas de informação dentro da Administração Pública, possibilitou o lançamento, no âmbito do PT, de iniciativas como o Cartão do Cidadão ou o Passaporte Electrónico. Ou seja, houve um conjunto de iniciativas que foram lançadas no âmbito do PT que só foram possíveis devido a uma acção concertada ao nível governamental."*

No entanto, nas escolas a ligação entre os docentes e a administração ainda é muito débil. A maior parte deles, segundo REPR.3C, lida com a administração de forma esporádica e descontextualizada, não compreendendo os motivos para a realização de determinadas tarefas e, por vezes, sentindo-as como procedimentos vazios de utilidade. A informática pode ser mais um ponto a complicar o que já por si traz alguns problemas e tensões:

*"Há uma real instabilidade em termos de recursos humanos na escola, há alguma desmotivação. Se me perguntar se é notória, se se consegue quantificar, direi que é notória porque as pessoas, pelo menos as que trabalham connosco, são de um brio profissional extraordinário. Claro que há pessoas que têm muitas dificuldades na informática e por vezes misturam tudo, ou seja, não sabem ver o limite, ver até onde vai a informática e até onde vai a falta de conhecimento da gestão dela."*

A solução que aponta passa por algo com que os defensores da cultura organizacional, num registo mais gestor, certamente concordariam: fazer valer o conceito de Escola e unir as pessoas bastaria para que o trabalho, depois de planificado, nas suas palavras, "rolasse sozinho"<sup>92</sup>.

A propósito da imagem da escola como Cultura, os resultados dos inquéritos dão a entender que a introdução das TIC na administração educacional proporcionou à escola novas circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da interacção dialéctica interior/exterior de que falámos na secção anterior. O funcionamento da plataforma Moodle e da página da escola na Internet permitiram que novas formas de socialização surgissem a relacionar os professores da

---

<sup>92</sup> Em contrapartida, PROF.MÉD., numa linha em que ressoam as características da teorização weberiana, considera que criar a tradição de tomar medidas de participação formal aos órgãos de autoridade legal — a elaboração de documentos explicativos das inquietações dos professores para enviar ao Ministério da Educação — seria o método mais indicado para que se cooperar com a alteração da situação.

Escola EB 2,3 Irineu Funes com professores das escolas do 1.º ciclo, com educadores dos jardins-de-infância do agrupamento, com alunos e encarregados de educação.

Entre os diversos símbolos que marcam a ciberadministração educacional<sup>93</sup>, há um em especial que destacaríamos: a palavra-chave ou *password*. Num sentido mais técnico, as *passwords* limitam-se a permitir o acesso a determinadas áreas da informação. Nesta forma de organização do espaço podemos reconhecer o quadriculamento referido por Foucault, mesmo estando em causa um espaço virtual que, como vimos, possui consequências significativas em termos de interações sociais. Apesar de muitos dos utilizadores não se aperceberem, trata-se de um instrumento de poder com elevado capital específico. São instrumentos que permitem ou que proíbem o acesso às aplicações *on-line* da DGRHE ou da DREN; a funcionalidades da plataforma Moodle e a certas áreas do servidor administrativo da escola; a funções do programa "Estudantes" etc.

Damos seguidamente dois exemplos de circunstâncias em que as potencialidades deste símbolo se tornaram mais evidentes.

Já ocorreu na escola em análise que os alunos descobrissem a palavra-chave que permitia aos professores o acesso ao servidor, apesar dos conselhos sistematicamente lembrados pelos órgãos de administração para que os docentes tivessem cuidado com esta informação, que era sigilosa. O que é curioso, nesta situação, é o facto de serem os próprios alunos a revelar o sucedido, como se a ousadia da descoberta e a possibilidade de ultrapassarem os seus professores em agilidade informática fosse mais importante do que propriamente o domínio de um espaço que certamente possui qualidades latentes, mas que ainda não é muito atraente para os possíveis "*hackers*" da escola.

Um outro exemplo está relacionado com a distribuição de *passwords* para o preenchimento do programa Estudantes, como forma de agilizar o processo de avaliação dos alunos no final de cada período. Na apresentação da unidade de análise, já explicámos que houve alguma polémica no processo de adaptação de procedimentos às características desse programa da 3.º Círculo (discussão que parece ainda não estar totalmente concluída, como dão a entender alguns dos entrevistados). Houve uma proposta de que o registo electrónico dos níveis fosse preenchido antes das reuniões, com a ajuda do director de turma. Contudo, havia o receio, da parte de alguns professores, de que este procedimento desse azo a que o acesso à totalidade das notas fosse motivo de discussão ou de pressões antes das reuniões se

---

<sup>93</sup> É curioso como grande parte do vocabulário relacionado com a informática está intimamente ligado ao imaginário burocrático — rotina, programa, ficheiro, pasta, documento etc. —, que se constitui como forma simbólica de enaltecer e instituir valores próprios das perspectivas mecanicistas da organização (tanto mais quanto as particularidades esotéricas de qualquer linguagem técnica têm um elevado grau de importância na definição de uma posição num determinado sistema, profissional ou não, de acesso limitado aos não-iniciados nos seus códigos simbólicos).

realizarem. Uma das condições colocadas para que a proposta fosse aceite assentou na obrigatoriedade de cada professor receber uma palavra-chave que o impedisse de aceder às notas dos restantes colegas. Tal facto ajuda a compreender que há algo de especial nas *passwords* que ultrapassa a sua natureza aparentemente reduzida a um pormenor técnico, mas que se revela um trunfo valioso no jogo do poder da ciberadministração educacional.

#### **IV. LÓGICAS DE SOBREVIVÊNCIA**





## 1. Imagens organizacionais: organismos, cérebros e política

Antes de iniciarmos a nossa exposição, queremos deixar claro que o núcleo fundamental deste capítulo é a tipologia associada ao conceito de "lógicas de sobrevivência", que é sintetizado nas páginas que antecedem a secção "Entre a teoria e a empiria II". No entanto, considerámos que não seria possível compreender cabalmente a categorização que propomos sem antes dedicar algum tempo a algumas das imagens organizacionais com mais influência na Sociologia das Organizações (sejam ou não Educativas): as imagens da organização como Organismos, como Cérebros e como Sistemas Políticos. Tomaremos como referência fundamental o texto de Morgan (2007) a que já recorremos no capítulo anterior, relacionando-o com outros autores sempre que seja pertinente. Embora alguns dos elementos que iremos apontar ao longo das páginas seguintes não tenham aplicação directa na análise dos dados empíricos recolhidos, julgamos que se justifica a sua apresentação uma vez que, avançando desta maneira, obteremos uma teorização certamente mais clara e sustentada das referidas "lógicas de sobrevivência", na medida em que, como veremos, resultam do cruzamento de linhas de análise decorrentes das três imagens que seleccionámos.

À partida, a associação entre as organizações formais e a Natureza não parece muito original ou polémica. Afinal de contas, há muito que a linguagem do senso-comum se refere ao local de trabalho como uma "selva" e aos seus problemas mais graves como "doenças". Comenta-se a "morte" e "nascimento" das instituições, distinguem-se os seus "predadores" e "presas", "cultivam-se" relações para criar um bom "meio ambiente".

No âmbito da Sociologia, a associação que Morgan (2007: 43-79) estabelece entre as Organizações e os Organismos tem, desde logo, a vantagem de se contrapor à imagem tradicional da Máquina (*ibid.*, pp. 21-41)<sup>94</sup>, que preconiza o cumprimento passivo de rotinas, desprezando o impacto negativo que a alienação tem sobre a realidade social, sobretudo enquanto via para a desumanização, mas mesmo em termos de produtividade. A imagem do Organismo, pelo contrário, condensa a abertura a novas dimensões e a uma maior flexibilidade no estabelecimento de prioridades na administração.

Entre estas prioridades, está a atenção às necessidades dos diferentes elementos da organização (*ibid.*, pp.44-48), pelo menos tanta quanto a que é dada ao planeamento das actividades.

Por exemplo, a partir das décadas de 1920/1930, com as pesquisas realizadas por Elton

---

<sup>94</sup> Embora Fayol (1966) se refira algumas vezes ao "corpo social", designe a dupla autoridade como um "corpo estranho" que provoca "doenças" e considere a direcção como o "cérebro na escala animal".

Mayo e a sua equipa, que dão origem ao movimento das "Relações Humanas", ganha visibilidade um modelo de organização consciente das potencialidades inerentes à interdependência entre as necessidades dos indivíduos (fisiológicas, sociais e psicológicas) e as opções administrativas (estruturas, tecnologias, liderança etc.). Nesta óptica, será possível estimular mais a criatividade e gerar uma maior motivação do que nos sistemas mecanicistas, com consequências directas no envolvimento e no autocontrolo dos elementos da organização. Nesta linha, o estilo de liderança que orienta os vectores de acção assume-se como mais participativo e mais democrático, o que pode reverter também numa maior convergência dos interesses dos "colaboradores" com os interesses da direcção, sem a necessidade de um dispêndio financeiro extraordinário ou de um controlo coercivo sobre o trabalho. Como refere Oscar Orstman (1984: 48):

*"O movimento das Relações Humanas teve o mérito de preconizar uma melhoria de certas condições de trabalho, o que não é negligenciável.  
Em contrapartida, podemos censurá-lo por tentar evacuar os conflitos em vez de os resolver, a coberto das «boas relações» de trabalho.(...)  
O pessoal só está implicado nas decisões para melhor se integrar, para melhor as aceitar."*

A satisfação de necessidades dos indivíduos, dos grupos e das organizações é portanto condicionada pelo ambiente mais vasto em que se integram. Segundo a Teoria dos Sistemas (Morgan, 2007: pp. 48-52), que também se desenvolveu a partir de analogias biológicas, podemos encontrar dois tipos de relações que ajudam a compreender como os sistemas lidam com os desafios e oportunidades criadas pelo ambiente: as relações intra e as interorganizacionais. As primeiras estabelecem-se entre os elementos, as estruturas e as funções dentro de um sistema; as segundas decorrem da ligação entre vários sistemas. Quer num caso, quer no outro, supõe-se existir uma tendência natural para a auto-regulação e para o equilíbrio, garantido pela abertura no funcionamento dos sistemas: depois do *input* de recursos humanos/materiais/informativos, ocorre a transformação interna; verifica-se finalmente o *output* de novos recursos e a consequente retroalimentação que reinicia o processo, possibilitando o "controlo homeostático", que elimina potenciais disfunções e assegura a estabilidade do sistema. A este respeito, concordamos com Morgan quando, no final do capítulo, comenta a crença absoluta na unidade e harmonia dos sistemas, considerando que se trata de uma limitação na análise das questões organizacionais. A concepção de todos os elementos que afectam a ordem do sistema como disfunções a remover leva à desvalorização da diferença de interesses na organização, bem como dos conflitos daí decorrentes. Tal concepção tem efeitos ideológicos evidentes quando são impostos certos objectivos e estruturas às organizações, legitimados pelas vantagens em termos de integração

no sistema, esquecendo que o processo de que decorre este juízo de valor nem é neutro, nem é impessoal.

Aliás é curioso como, apesar de se opor à imagem da Máquina, as concepções da organização como Organismo acabam por aceitar que, em determinadas circunstâncias, pode ser necessário recorrer a formas menos flexíveis de administrar. A Teoria da Contingência (*ibid.*, pp. 53-58) estabelece uma ponte entre as teorias clássicas da gestão e o movimento das Relações Humanas ao preconizar que a definição de uma "espécie" eficaz de organização está dependente da sua adequação ao ambiente com que o sistema se defronta. Não existe um "one best way" administrativo absoluto, mas contingente, ou seja, num contínuo que vai desde modelos mais mecanicistas até modelos mais orgânicos, há uma escolha racional a fazer de que depende a sobrevivência da organização. Cria-se desta forma uma dinâmica diferente da dos modelos formais de administração, com maiores virtualidades de resposta às necessidades de inovação, determinante na ecologia do sistema global e no processo de selecção natural dos elementos que o compõem.

Morgan (*id.*, pp. 68-74) explica que, segundo os pressupostos darwinistas, a escassez de recursos é um factor determinante na manutenção de certas espécies e na extinção de outras. Durante um processo de selecção natural, só os mais adaptados sobreviveriam: a *variação* aleatória nas características de uma determinada espécie, conferindo-lhe vantagens na competição pela sobrevivência, aumentaria as probabilidades da sua *selecção*; essas características, dada a sua importância para a manutenção da espécie, acabariam por ser *retidas*, ou seja, conservadas e reproduzidas nas gerações seguintes até que uma nova *modificação* permitisse ao processo continuar. O modelo cíclico de variação, selecção, retenção e modificação aplicado às organizações implica a sobrevivência das mais adequadas às pressões do ambiente e a extinção das menos bem equipadas nessa competição. Morgan critica o determinismo por detrás desta perspectiva: as organizações podem dispor de estratégias para lidar com a mudança, mas o factor decisivo a ter em conta é o ambiente. Admitir que é o ambiente que selecciona as organizações que irão sobreviver é ignorar dois pontos fundamentais: que os recursos podem ser auto-renováveis e que as organizações podem colaborar, em alternativa à competição. É por isso que, à "sobrevivência do mais ajustado", Morgan contrapõe a "sobrevivência do ajustamento": a evolução não precisa de ser apenas o resultado da adaptação de cada unidade organizacional às mutações ambientais; a evolução pode também ser o desenvolvimento de um novo padrão de relações entre as organizações no seu conjunto e, deste modo, do próprio ambiente.

Como veremos mais adiante, as capacidades de adaptação e a agilidade no desenvolvimento de comportamentos de defesa, de acordo com regras de selecção decorrentes

do ambiente da organização-escola, constituem formas muitas vezes decisivas dos professores lidarem com os desafios que as lutas pelo poder simbólico impõem dentro do campo da ciberadministração educacional.

Em suma, a imagem orgânica destaca a ideia fundamental de que é possível desenvolver organizações que mantenham um certo equilíbrio e estabilidade, mas que também sejam capazes de se transformar para responder às mudanças, a fim de terem impacto no ambiente que as integra e que as condiciona. No entanto, Morgan considera que as directrizes concretas de como este desiderato pode ser alcançado serão melhor compreendidas se atendermos a uma outra imagem organizacional: a do Cérebro.

O capítulo da obra de Morgan intitulado "A caminho da auto-organização" está organizado segundo duas acepções em que pode ser entendida a organização como Cérebro: como um sistema de processamento de informações (*ibid.*, pp. 84-99) e como um sistema holográfico (*ibid.*, pp. 99-110).

Em relação à primeira acepção, Morgan começa por convocar a noção popularizada por Herbert Simon de "racionalidade limitada". Na teoria organizacional que desenvolve em parceria com James March (1981), Simon começa por definir o conceito clássico de "racionalidade", aquele em que se fazem "selecções «óptimas», num ambiente muito especificado e claramente definido" (*ibid.*, 151), ou seja, em que são plena e perfeitamente conhecidas todas as alternativas de decisão e todas as consequências de cada uma dessas alternativas, admitindo-se ainda que o sujeito da decisão tem a capacidade de avaliar exaustivamente as implicações decorrentes da sua escolha.

Para um modelo de racionalidade como este, são irrelevantes os limites cognitivos dos membros de uma organização, ignorando que, na maior parte das situações, é necessário agir com base em informações incompletas, que não se conseguem prever todas as consequências das decisões, que é limitada a capacidade humana de executar uma leitura aprofundada das combinações dessas consequências e dos efeitos que podem vir a ter. Quando, a somar às inquietações levantadas pela racionalidade limitada, se junta a incerteza do ambiente, em constante mudança como já referimos anteriormente, surge a necessidade de reflectir sobre formas de contornar estes constrangimentos. A investigação respondeu com várias possibilidades: a redução da necessidade de informação, o investimento em sistemas de processamento mais sofisticados, como o recurso, por exemplo, às tecnologias de informação e comunicação.

A este respeito, destacamos o importante papel desempenhado pela Cibernética — ciência a que já aludimos e que estuda a informação, a comunicação e o controlo — no

desenvolvimento de sistemas que possam aprender/aprender a aprender. Em síntese, diríamos que, segundo a Cibernética, há um processo permanente de comunicação entre o sistema e o seu ambiente, em que se compara a informação obtida com as normas de funcionamento. Sempre que há a detecção de algum desvio à norma, o sistema dá início a uma acção correctiva (este processo toma o nome de *feedback* negativo). A esta visão linear, apropriada para a manutenção da regularidade do sistema — que denominamos "aprendizagem em circuito único" —, podemos contrapor outra com maiores potencialidades. Na chamada "aprendizagem em circuito duplo", o *feedback* negativo não termina com o restabelecimento da norma, mas questiona essa própria norma, atendendo às mudanças que se verificam no ambiente que envolve o sistema. Assim sendo, uma focalização organizacional orientada para a aprendizagem passaria por várias directrizes:

- . A valorização dos erros legítimos, que resultam de experiências inovadoras perante as mutações do ambiente, com o objectivo de gerar novos conhecimentos (não, obviamente, a aceitação de erros decorrentes de falta de atenção e de empenho);
- . A promoção do debate sob diferentes pontos de vista, incorporando o carácter dinâmico do ambiente, em lugar da tendência natural para a rejeição da incerteza que o caracteriza;
- . Privilegiar, na planificação de orientações organizacionais, a definição de aspectos a serem evitados, não o tradicional enunciado de finalidades a atingir. A pré-determinação de objectivos mais ou menos específicos aproxima-se mais de uma aprendizagem de circuito único. Pelo contrário, a escolha de limites desafiantes, que abram espaço para uma pluralidade de acções direccionadas para as alterações no ambiente externo, concede maior capacidade de autocrítica e de flexibilidade a todo o processo.

Em suma, mais do que aprender *como* sobreviver, segundo a Cibernética, aos indivíduos, aos grupos e às organizações interessaria aprender *como evitar as ameaças* à sobrevivência.

Outra processo de lidar com a racionalidade limitada, perante cenários complexos de incerteza e de mudança do ambiente, relaciona-se com a segunda das interpretações que Morgan apresenta a respeito da imagem do Cérebro, a concepção das organizações como sistemas holográficos.

O holograma, no seu sentido mais comum, é mais conhecido como uma imagem que transmite a sensação de tridimensionalidade. Esse facto advém de um processo de registo em

que há sobreposição de informações, permitindo que qualquer uma das partes em separado reproduza a totalidade dos dados. Digamos, de uma forma muito simplificada, que um sistema holográfico é semelhante a uma janela coberta por uma cortina; se fizermos um orifício no tecido, mesmo de tamanho reduzido, é possível visualizar todo o exterior.

É possível entender o cérebro como um holograma na medida em que, mesmo quando uma das suas partes funciona mal ou é removida, continua possível a manutenção do seu funcionamento.

Podemos dizer que uma organização tem uma capacidade de auto-regulação holográfica quando se verificam os seguintes princípios:

- . Redundância das funções — Para permitir um efeito holístico, os sistemas holográficos exigem um grande número de ligações e trocas de informação entre os elementos de uma organização. Para estimular este efeito, a cada elemento devem ser distribuídas dois tipos de funções: as que serão desempenhadas sistematicamente e as que decorrerão de necessidades pontuais da organização (por exemplo, em caso de substituição de alguém que falta). Aquilo que poderia ser visto pelos sistemas mecanicistas como uma distribuição ineficiente das tarefas, passa a ser considerado uma forma de atingir maior flexibilidade e capacidade de resposta a situações de incerteza, bem como um estímulo para o maior envolvimento dos membros em todas as actividades da organização.

- . Variedades de requisito — Decorre da redundância de funções que os elementos da organização, sejam indivíduos, sejam grupos, desenvolvam várias capacidades, umas aplicáveis nas tarefas de rotina, outras destinadas às situações especiais que possam surgir (por exemplo, a necessidade de constituição de equipas para a realização de projectos).

- . Especificação crítica mínima — Os princípios anteriores permitem à direcção da organização libertar-se dos ditames da tradição clássica da administração, que defendia a especificação "científica" da função de cada elemento, de forma a evitar interferências que perturbassem a rotina de realização das tarefas e as hierarquias formalmente constituídas. Num sistema holográfico, a prescrição de cargos dá lugar à assunção de responsabilidades mais vastas. A ambiguidade e a sobreposição de papéis são mais um factor de estímulo a uma visão crítica e à maleabilidade das regras instituídas.

- . Aprender a aprender — Como se pode deduzir, a aprendizagem contínua da organização é o objectivo fundamental desta perspectiva. No entanto, parece-nos evidente que uma tão grande flexibilidade exige um enorme consenso à volta da

necessidade de mudanças de valores e atitudes.

Colocaríamos muitas reservas, por isso, à viabilidade de muitas das propostas anteriores, atendendo ao facto de que as opções por posições mais tradicionais ou mais inovadoras, mais rígidas ou mais flexíveis, mais constantes ou mais adaptativas, dependem em grande medida de interesses, de estratégias e de graus de poder dos actores sociais concretos — factores a que a análise da organização como Cérebro dá pouca visibilidade, mas que serão tratados de forma metódica na imagem dos Sistemas Políticos.

Nas notas bibliográficas (*ibid.*, pp. 362-363), Morgan estabelece uma ligação entre a imagem do Cérebro — nomeadamente a questão da "racionalidade limitada", de que falámos anteriormente — e outros modelos de organização que apresentam uma visão mais radical: o da "anarquia organizada" e o do "caixote do lixo". Estes modelos (que, juntamente com as imagens da "débil articulação" e da "loucura sensata", configuram as chamadas "Perspectivas da Ambiguidade") constituem no seu conjunto um recurso analítico de grande alcance para a compreensão de vários tópicos que comentámos anteriormente: as lógicas muitas vezes contraditórias da acção organizacional; as formas de lidar com a complexidade, a incerteza e a mudança que caracterizam o ambiente em que se movem as organizações; a flexibilidade dos sistemas, as suas potencialidades e os seus limites etc.

As "anarquias organizadas" — modelo desenvolvido por Michael Cohen, James March e Johan Olsen (1972) — caracterizam-se por apresentar:

- . objectivos relativamente indefinidos e inconsistentes, que se desenvolvem durante a acção organizacional (não concebidos *a priori* como guias dessa acção);
- . processos e tecnologias não claramente perceptíveis pelos membros da organização;
- . participação variável quanto ao tempo dispendido e ao esforço dedicado a diferentes actividades pelos elementos da organização.

Podemos ver nestas propriedades uma síntese de muito do que reflectimos até ao momento através das imagens do Organismo e do Cérebro aplicadas às organizações, com a vantagem de se inclinar mais para a análise e interpretação da realidade social do que as imagens de Morgan, que frequentemente parecem tender um pouco mais para a valoração e para a prescrição de determinadas ideias.

Ainda no mesmo texto, Cohen, March e Olsen abordam os problemas da tomada de decisões e de como este factor pode ter uma influência mais ou menos significativa entre os



membros de uma "anarquia organizada". Em contraste evidente com os preceitos advogados pelos modelos racionais, apresenta-se o processo de decisão desvinculado da sequência *definição e análise do problema > formulação de soluções alternativas > escolha da solução apropriada > implementação da decisão > avaliação* (Bush, 2003: 46). Verifica-se uma coexistência simultânea de problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha de onde emergem decisões. A imagem utilizada para representar este processo é a do "caixote do lixo", onde seriam depositados elementos pertencentes aos quatro tipos referidos. Quando numa determinada situação, surgisse a necessidade de um desses elementos, a decisão seria tomada. Quer isto dizer que nem sempre o processo de decisão passa pela descoberta de uma solução para um problema: por vezes, pode verificar-se o processo inverso (no caso da "racionalidade a posteriori", que iremos apresentar mais em pormenor no capítulo seguinte). Outro exemplo seria o caso de existir um candidato a membro da organização que, num modelo tradicional, só seria admitido depois do processo protocolar prévio de contratação. Nos modelos da ambiguidade, essa selecção seria imediatamente admissível, contornando até as formalidades de recrutamento, se no "caixote do lixo" existisse uma oportunidade de escolha que o permitisse.

Relativamente à questão sobre a influência das decisões na acção dos membros de uma "anarquia organizada", iríamos recorrer às reflexões de Karl Weick (1976, 1990). De uma forma muito simplificada, resumiríamos o conceito de "sistemas debilmente articulados" na substituição da expressão "ver para crer" pela inversa, "crer para ver" (*id.*, 1976: 2-3). Em vez de classificar como absurda toda a situação que contraria a atitude tradicional coerente, o autor prefere questionar essa coerência e tentar desvendar novas lógicas nos comportamentos que investiga. Essa descoberta passa, segundo ele, pela aceitação de uma "débil articulação" que liga intenções-orientações e acções, administradores e elementos da organização, meios e fins etc. — um vínculo limitado, casual, fraco ou pouco importante, mas cujo grau de conexão dá significado a muito do que acontece dentro da organização (*ibid.*, pp. 4-5). Segundo Weick, um sistema debilmente articulado pode apresentar inclusivamente vantagens (*id.*, pp. 6-9):

- . Cria maiores oportunidades para responder eficazmente a pequenas alterações no ambiente;
- . Facilita o conhecimento das influências do meio nos elementos organizacionais;
- . Permite uma adaptação localizada, ou seja, ajustamentos em determinados quadrantes do sistema, sem afectá-lo no seu todo;
- . Concilia-se com uma maior autonomia dos actores organizacionais;
- . Permite um menor dispêndio de tempo e de dinheiro na coordenação dos

indivíduos e dos grupos;

. Possibilita um equilíbrio entre a inovação e a manutenção do sistema (ou como diz o autor, "uma solução elegante para que a adaptação não seja um entrave à adaptabilidade").

A questão da inovação numa organização na linha das perspectivas da ambiguidade passa também por uma estratégia denominada "loucura sensata" ("sensible foolishness", no original - Cohen & March, 1974: 223-seg.). Com a imagem do "caixote do lixo", admitimos que a sequência do processo decisório pode ser invertida, ou seja, um problema surgir como resposta a uma solução. Podemos olhar para este fenómeno como algo ilógico, desrespeitador da ordem racional. No entanto, como vimos, podemos ganhar com a problematização desta racionalidade, colocando o problema nestes termos: se temos como meta principal inovar na definição de objectivos; se verificamos que o processo formal de decisões é, muitas vezes, limitador no processo criativo de inovação; por que não apostar em formas diferentes da tradicional? Os autores consideram que o divertimento pode ser uma dessas formas: o desafio ao pensamento controlado e coerente, a experiência do absurdo — desde que comprometidos com o desejo inteligente de descoberta — podem trazer surpresas quando se pretende ir para além dos constrangimentos da racionalidade tradicional.

As perspectivas da ambiguidade têm assumido um papel fundamental na compreensão e na explicação dos fenómenos de flexibilidade, adaptação e aparente irracionalidade nas organizações. Todavia, embora pareça que o campo da ciberadministração educacional está mais próximo de uma imagem mecanicista da organização educativa do que de uma perspectiva "anárquica" e de "débil articulação", veremos mais adiante que há vários factores em jogo que colocam em causa uma concepção que apresente como indiscutíveis o funcionamento eficiente e a coerência linear das políticas administrativas na escola enquanto organização educativa. Daí considerarmos que, sem uma reflexão sobre os interesses, os conflitos e o poder que condicionam os diferentes actores sociais desta organização, continuaria incompleto o quadro teórico que pretendemos que sirva de base à análise do nosso problema de investigação.

Convém lembrar que as imagens organizacionais que temos vindo a apresentar não se excluem umas às outras, antes se completam. Por exemplo, a ideia da inevitabilidade da competição entre organismos dentro de um processo de luta pela sobrevivência, no âmbito da selecção dos mais aptos, a que nos referimos na imagem orgânica das organizações, articula-se evidentemente com as noções de conflito e de poder.

Aliás, não só Morgan, mas vários outros autores estabeleceram conexões entre os princípios dos modelos políticos e os de outras perspectivas. Apenas para referir alguns exemplos, lembráramos Per-Erik Ellstrom (1983), que aproxima as "faces" política e ambígua das organizações educativas na medida em que ambas apresentam falta de clareza e de consenso na definição de objectivos organizacionais. Eric Hoyle, a quem recorreremos para a análise de algumas questões relacionadas com a micropolítica, assinala um dos factores que também une os modelos político e da ambiguidade: a posição de desafio às teorias e práticas mecanicistas e burocráticas, quando refere que "as organizações efectivamente não funcionam de acordo com o modelo racional" (1988: 263-264). A este propósito, particulariza alguns dos temas que já mencionámos atrás: os limites entre a racionalidade e a irracionalidade, a decisão a partir de um "caixote do lixo" de opções e as associações "débeis" de indivíduos que partilham casualmente interesses em comum. Tony Bush (2003: 103), num dos comentários que faz às posições deste autor, acrescenta que certas fontes do poder, nomeadamente a "autoridade dos peritos", concorrem para a constituição dos sistemas debilmente articulados, que descrevemos anteriormente.

A análise de Morgan sobre as Organizações vistas como sistemas de actividade política (2007: 152-191) divide-se em três partes, correspondentes às relações entre interesses, conflito e poder.

Os interesses são definidos como "predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção". Segundo Morgan, existem três domínios de interesses: os interesses das tarefas, relacionados com as actividades ou profissão exercidas; os interesses extramuros, que fazem parte da identidade individual ou do grupo, os seus princípios e preferências; os interesses de carreira, ou seja, as ambições numa perspectiva futura, estejam ou não relacionadas com os cargos desempenhados. Embora este autor estabeleça relações entre os três tipos de interesse, Eric Hoyle fá-lo, no âmbito das organizações educativas, numa perspectiva bastante mais acutilante: substituindo as designações da proposta de Morgan por outras — interesse profissional, pessoal e político (este último num ângulo de visão mais macropolítico) —, refere que:

*"tendemos talvez a apresentar os interesses pessoais e políticos em termos de interesses profissionais uma vez que, numa perspectiva normativa, é uma forma mais respeitável de interesse na educação. [...] Do mesmo modo, os interesses políticos podem ser apresentados como interesses profissionais. [...] As dificuldades conceptuais agudizam-se particularmente se considerarmos 'a micropolítica da macropolítica', em que a questão é se X sustenta um interesse político per se ou como um meio de alcançar interesses pessoais numa carreira política." (1988: 257)*

Os grupos que se formam em torno de interesses comuns — quer lhe chamemos coligações ou facções, consoante estejam mais implicados na obtenção de objectivos ou mais conscientes da proximidade do seu "destino", para usar a expressão de Hoyle — não subsistem necessariamente de uma forma definitiva, exclusiva ou harmoniosa. Podem constituir-se para uma meta em concreto e depois desfazer-se. A uma determinada coligação podem pertencer indivíduos e subgrupos que também fazem parte de outros grupos. Por se unirem por um objectivo, não quer dizer que os elementos do grupo estejam de acordo com tudo o que envolve essa meta (nomeadamente as estratégias<sup>95</sup> para a atingir). Os grupos podem até, aparentemente de uma forma paradoxal, aceitar a incorporação de elementos que não partilham os mesmos interesses, mas que, por razões ligadas por exemplo a estatutos e hierarquias, são aceites para obtenção de prestígio, de contrapartidas financeiras, de novos aliados que pertencem a facções relevantes, etc.

Em suma, os interesses criam relações de dependência entre indivíduos ou grupos, que podem ser, como já vimos no capítulo anterior, mais ou menos assimétricas. Existem várias formas de lidar com essas assimetrias:

- . Autoridade formal — As qualidades pessoais, o passado ou os regulamentos (correspondendo, na tipologia de Weber, à dominação carismática, tradicional e racional-legal), podem constituir fundamento para o reconhecimento oficial de poder;
- . Controlo de recursos — Admitimos como recursos não apenas aqueles que se traduzem em poder financeiro, mas também o grau de conhecimento, as habilidades técnicas, a facilidade em estabelecer empatia com os outros etc.;
- . Estrutura e regras organizacionais — O modo como a organização se reparte em diferentes secções, como é feita a coordenação dessa estrutura, como são tomadas as decisões, como são estabelecidas as normas de funcionamento... pode ser manipulado de forma mais ou menos subtil de maneira a criar desequilíbrios nas relações de dependência;
- . Administração do sentido — Frequentemente, os recursos simbólicos de um grupo (linguagem, rituais, adereços) são utilizados para compelir os elementos a agir num determinado sentido, sob pena de sanções ou de exclusão;

---

<sup>95</sup> Baseados no modelo de Crozier & Friedberg (1977: 55-seg.), definiríamos a estratégia como um comportamento que apresenta as seguintes características: 1) possui objectivos e finalidades de clareza e coerência não definidos de forma apriorística; 2) é dinâmico (mesmo quando aparentemente passivo, resulta sempre de uma escolha); 3) apresenta uma lógica própria (relacionada menos com objectivos e mais com oportunidades e contextos); 4) pode ser ofensiva ou defensiva (consoante dê ênfase aos constrangimentos que coloca a outros actores sociais para satisfação dos seus interesses ou ao esforço para escapar a constrangimentos alheios e proteger a sua margem de liberdade).

. Relações entre os sexos — Os estereótipos ligados ao masculino e ao feminino constituem também, desde há muito, concepções com muita influência a nível organizacional;

. Factores ambientais — Articulando mais uma vez as imagens que propõe, Morgan refere a este respeito o poder que advém da selecção dos mais fortes através da competição. Tal como vimos a propósito da "ecologia organizacional", neste processo não existe um determinismo absoluto do ambiente, mas não havendo uma disposição para a colaboração entre os grupos ou organizações, pode acontecer que, em determinadas circunstâncias, o maior poder não signifique necessariamente manutenção da sobrevivência.

O conflito nas interacções sociais foi tema recorrente em praticamente todos os paradigmas sociológicos, criando alguma dificuldade a quem pretenda estabelecer limites rígidos entre escolas, correntes e movimentos na história das Ciências Sociais. Na nossa opinião, o fundamental será lembrar que no conflito se pode fazer uma distinção de grau (Burrell & Morgan, 1985: 10-16): entre um extremo, em que as desigualdades de poder criam fenómenos irresolúveis de incompatibilidade e dominação<sup>96</sup>; e um outro extremo, em que o conflito tem um papel de gerador de mudanças que não destroem o sistema, antes permitem o seu desenvolvimento ou até reforçam o seu *statu quo*. Esta reflexão constante sobre o jogo político revela-se, portanto, de grande interesse para contrabalançar as ideologias do consenso e da ordem, desde que não seja levado ao extremo e transformado em desconfiança e combate permanentes, minando qualquer possibilidade de acordo e de cooperação dentro da organização.

Muito do que dissemos anteriormente pode aplicar-se ao contexto educacional. Não é difícil, por exemplo, reconhecer do movimento das Relações Humanas ideias que remetem para um discurso frequente nas organizações educativas que enaltece o envolvimento e participação de todos na conjugação de necessidades humanas e opções administrativas — que, na maior parte das vezes, é menos convicção e mais retórica, dada a tendência, não só da administração central, mas também das próprias direcções das escolas, para a imposição de um consenso imposto e legitimado por "projectos" de uma suposta "comunidade", a que se é muitas vezes constringido a pertencer.

Nesta medida, o confronto entre diferentes interesses e os jogos de poder de que falámos constituem uma realidade muitas vezes escondida, mas com grande peso na

---

<sup>96</sup> Foi nesta perspectiva que estudámos o poder no 3.º capítulo deste trabalho.

configuração do ambiente escolar. Os interesses profissionais, pessoais e políticos e as suas combinações para compatibilização e viabilização de agendas diversas está bem patente, por exemplo, na exposição de Guilherme Silva (2006: 40-46), que apresenta o problema originalmente delineado por Hoyle (1988) dentro do contexto da Administração Educacional. Em todas as abordagens — de uma forma mais visível na legal-burocrática e na empresarialista, mas também na abordagem sociopolítica — muitas vezes, perante a necessidade de fundamentação para decisões controversas, que poderiam revelar interesses individuais inaceitáveis socialmente, apresentam-se motivos de índole profissional que legitimam aquilo que passa a ser visto, não como uma opção pessoal, mas como um imperativo técnico inevitável.

Esta débil articulação entre o visível e o invisível, entre as intenções manifestas e as acções concretas, entre a hierarquia da escola e a real distribuição do poder, são aspectos que contestam o lado mais mecânico da organização educativa, apontando para uma ambiguidade de objectivos e processos que, como vimos, contorna as formalidades e põe em causa os quadros de racionalidade mais tradicionais, baseados na pré-definição de estratégias e de objectivos com vista à optimização de recursos. De uma forma quase provocatória, as teorias de auto-regulação holográfica analisadas a propósito da imagem das organizações como Cérebros, levam ao extremo a negação dos princípios burocráticos, aconselhando a redundância de funções e as variedades de requisito que, *mutatis mutandis*, encontram reflexo na cada vez maior polivalência dos professores, não propriamente como resposta a imperativos de adaptabilidade e renovação, mas muitas vezes como optimização e poupança de recursos.

A partir da base teórica que apresentámos, procurámos conceptualizar uma outra imagem organizacional que permitisse conjugar vários aspectos que foram referidos anteriormente: a imagem da Sobrevivência<sup>97</sup>.

---

<sup>97</sup> Convém não confundir o conceito de sobrevivência que iremos propor — directamente envolvido com a identidade docente — com aquele que é utilizado em outros campos científicos.

Por exemplo, a sobrevivência considerada como "um hábito que se mantém, apesar de não poder ser explicado em termos das suas consequências ou da sua utilidade e que, por conseguinte, tem de ser compreendido por referência às suas consequências sobre dispositivos sociais que já não fazem parte do presente" (Gouldner, 1960), é uma noção tradicional do campo antropológico.

Os sociólogos funcionalistas, segundo Etzioni (1974: 112-113), trabalharam frequentemente com "modelos de sobrevivência", que especificam "um conjunto de requisitos que, se preenchidos, permitem a um sistema «existir»" (contrapondo-se a "modelos de eficiência", que procuram a eficiência dos padrões formados pelas inter-relações entre os requisitos anteriores).

No campo da pedagogia, a sobrevivência pode designar, no caso dos alunos, o "inverso do abandono escolar" (Caria, 1991: 29) ou, quanto aos professores, "uma resposta defensiva, adaptativa e não profissional dos professores face aos obstáculos que se opõem à aplicação sistemática e generalizada desse saber [pedagógico]" (Gomes, 1991: 49).

A ideia de sobrevivência, muitas vezes associada à de imortalidade, sempre fascinou as sociedades humanas, de tal maneira que a própria literatura consagrou uma espécie de "mitologia dos sobreviventes", que definem de forma dramática a luta por uma ilusão de intemporalidade que vai enfraquecendo até à inevitabilidade do desaparecimento. Em Job e em Ulisses, em Xerazade e no "Mata-Sete", em Dom Quixote e em Drácula, como em tantas outras personagens, ressoam várias faces da sobrevivência: a esperança e o engenho, a imaginação e a temeridade, a loucura e a revolta.

De uma forma bem mais prosaica, o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (Casteleiro, 2001) define *sobreviver* como "continuar vivo depois de ter estado em perigo de morte; continuar a viver depois da morte de um ser vivo; continuar a existir, apesar de quase ter sido destruído, eliminado ou extinto; ter as condições mínimas, materiais ou emocionais, para viver".

A primeira conclusão óbvia que podemos tirar desta definição é de que o conceito de sobrevivência está directamente relacionado com outros dois: o de *vida* e o de *morte*. A segunda é de que estes dois conceitos podem ser entendidos não apenas como os limites temporais da existência de um ser: referimo-nos frequentemente à vida como a manutenção de necessidades mínimas que permitem resistir à degradação ou à eliminação de realidades de vários tipos (físicas, psicológicas, espirituais, políticas etc.), que representam diferentes formas de morte.

Para aprofundar um pouco a noção de *necessidade mínima*, convocaríamos a teoria de Abraham Maslow (1946) acerca da motivação. Começaríamos por dizer que a motivação constitui um dos aspectos que mais condiciona os comportamentos, mas não é o único: há que ter em conta factores biológicos, culturais, situacionais etc. A base da motivação é a satisfação de necessidades, que estão dispostas numa hierarquia composta por cinco níveis básicos:

- . Necessidades fisiológicas - correspondem à satisfação das carências mais instintivas: alimentação, sono, sexo, abrigo, cura de uma doença etc.;
- . Necessidade de segurança - relacionada com o desejo de um ambiente previsível, estável, organizado, livre de violência e de caos;
- . Necessidade de afecto - o amor e a amizade, a estima e o sentimento de integração num grupo social são os elementos fundamentais neste nível de necessidade;
- . Necessidade de reconhecimento - passa pela auto-estima e pelo respeito e aprovação dos indivíduos e dos grupos a que se pertence;
- . Necessidade de realização pessoal - exige o cumprimento do "desejo de nos tornarmos cada vez mais naquilo que realmente somos, tornarmo-nos em tudo

aquilo que somos capazes de ser" (*ibid.*, p. 34), ou seja, o desenvolver das potencialidades libertadoras e de autodeterminação dos actores sociais.

Segundo Maslow, o acesso a cada um destes níveis está dependente da satisfação do nível anterior. Suprida uma das necessidades, a que está na posição seguinte da hierarquia surge a dominar as preocupações, assumindo-se como "centro de organização do comportamento" (*ibid.*, p. 46), dado que necessidades satisfeitas deixam de ser motivadoras.

Existem outras necessidades que ainda não referimos cuja insatisfação pode ser sentida como ameaça às que fazem parte da hierarquia apresentada. Não sendo fins em si mesmas como as primeiras, afiguram-se todavia como condições fundamentais de que a satisfação das necessidades básicas depende: liberdade de expressão, liberdade de acção, direito à informação, justiça etc.

Quando se verifica alguma contrariedade neste processo — a possibilidade ou a inevitabilidade de alguma das necessidades não ser satisfeita — dizemos que existe uma *ameaça*, que pode conduzir a reacções muito variadas de *sobrevivência*: o confronto directo com os agentes que impedem a satisfação da necessidade; o distanciamento ou negação da ameaça; a busca de conselhos ou de aliados; a aceitação da situação; a interpretação das dificuldades como uma forma de aprendizagem, entre outras.

Chegados a este ponto, podemos sintetizar um primeiro conceito de "sobrevivência": um comportamento reactivo que os indivíduos apresentam quando em situações de ameaça à satisfação das suas necessidades mínimas, constituídas pelos instintos mais básicos e pela segurança, mas também pelos afectos, pelo reconhecimento e pela realização pessoal.

Poder-se-ia perguntar por que razão não utilizar o conceito "resistência", com o qual a nossa definição partilha a ideia de reacção. Por um lado, como muitos autores já apontaram (Collinson, 1994; Knights & Vurdubakis, 1994; Thompson & Ackroid, 1995; Ashforth & Mael, 1998), embora a expressão "resistência" normalmente apareça contraposta ao termo "poder", esta distinção muitas vezes é artificial e pode facilmente ganhar contornos ideológicos: por exemplo, naturalizando a ideia de que a resistência tem sempre como base a luta pela emancipação e pela dignidade contra a opressão e a injustiça, inerentes ao poder. A resistência não se contrapõe ao poder simplesmente porque se trata, ela própria, de uma forma de poder, portanto passível de ser discutida e contestada.

Não quer isto dizer que se deva relativizar completamente os diferentes "lados da barricada", nem que tomar partido por determinada causa é absurdo. Como refere Knights & Vurdubakis (1994: 191): "tomar partido e problematizar devem ser processos simultâneos;



quer isto dizer que precisamos de manter o cepticismo precisamente em relação aos valores com que concordamos (e pelos quais talvez até lutemos), para evitar que uma auto-subjugação ou uma identificação com a causa possa sufocar o espírito crítico".

Por outro lado, as formas de resistência que são enumeradas nos textos que citámos dizem respeito quase exclusivamente a atitudes explícitas de dinamismo e de coerência na resolução das situações de conflito. Subvalorizam, na nossa opinião, o facto de atitudes *aparentemente* passivas e aleatórias poderem constituir factores tão ou mais poderosos na estrutura organizacional do que comportamentos manifestamente opositivos, como procurámos investigar através do estudo de caso que realizámos.

Tentáramos agora a passagem para uma conceitualização de "sobrevivência" menos ligada à Psicologia e mais próxima do campo da Sociologia das Organizações.

Adaptando a pirâmide de Maslow às organizações formais, poderíamos definir cinco ameaças hierarquicamente dispostas:

- . Ameaças "fisiológicas" — quando está em causa, por exemplo, a retribuição ou o pagamento do serviço prestado ou o direito a condições que não ponham em causa a saúde dos indivíduos;
- . Ameaças à segurança — relacionadas com um ambiente instável ou injusto na organização, ou ainda com a falta de normas que prevejam situações de risco para os seus membros;
- . Ameaças à integração — a falta de colaboração, a dificuldade de constituir equipas, a inexistência de momentos de convívio que permitam relações relativamente próximas entre os elementos da organização podem dificultar a superação das dificuldades;
- . Ameaças ao reconhecimento — a desvalorização das capacidades individuais, o desrespeito pela diversidade de pontos de vista, a indiferença relativamente ao cuidado colocado na realização das tarefas... — são factores que podem provocar desmotivação e falta de empenho, como descobriram os teóricos dos Sistemas Sociotécnicos;
- . Ameaças à auto-realização — quando existem pressões ou controlo constantes, em que os indivíduos são destituídos de toda a autonomia e criatividade, é frequente que a alienação e a irresponsabilidade se instalem e que fiquem ameaçadas as capacidades de auto-regulação e de inovação organizacionais, riscos que já abordámos a propósito da imagem das organizações como Cérebros.

Esta tipologia das ameaças já pretende ir ao encontro de fenómenos, não apenas individuais, mas de grupos cujos elementos possuem algo mais do que algumas características comuns: o mais importante na sua definição como grupo é a partilha daquilo a que damos o nome de "identidade", que já foi amplamente comentado no segundo capítulo deste trabalho.

Alargaremos portanto o conceito de "ameaça" a tudo aquilo que seja susceptível de colocar em causa o valor ou a legitimidade destas identidades, no interior da dimensão de que fazem parte, podendo desencadear uma sanção social, desde a desaprovação ou a crítica até ao afastamento e à exclusão (Coster, 1998: 146).

Aproximamo-nos, deste modo, de um conceito sociológico-organizacional de sobrevivência, bastante distinto do primeiramente apresentado. A sobrevivência nas organizações não seria, portanto, um mero comportamento individual de reacção a ameaças: tratar-se-ia, melhor dizendo, de um conjunto de *lógicas* — descritas, neste momento de uma forma mais empírica, como sinónimo de *racionalidade*, ou seja, um determinado padrão de compreensão e de interacção com a realidade — que permitiriam a um actor social dispor de condições mínimas para evitar a desintegração dos significados que configuram a sua identidade, relativamente às dimensões em que estão inseridos.

Com esta definição, não encerramos definitivamente a apresentação da sobrevivência nas organizações. Aliás, parece-nos que é precisamente a partir da problematização da noção de "lógica" que poderão surgir os aspectos mais interessantes para a construção de dimensões e indicadores para o conceito de sobrevivência.

O maior contributo para a nossa discussão acerca deste problema veio de James March, através de um texto intitulado "Rationalité limitée, ambiguïté et ingénierie des choix" (March, 1988: 133-135). Este artigo articula-se com as perspectivas de ambiguidade não apenas por causa do título: por um lado, foi apresentado originalmente numa conferência em homenagem a Herbert Simon, de que já falámos a propósito da imagem da organização como Cérebro (que foi o nosso ponto de partida para descrevermos as "Anarquias Organizadas" e os Sistemas Debilmente Articulados); por outro lado, falámos também de March quando comentámos aspectos da obra que publicou em colaboração com Cohen (1974) que, para além dos aspectos anteriores, também aborda as imagens do "caixote do lixo" e da "loucura sensata".

Antes de mais, é conveniente explicar que consideramos preferível a utilização do termo "lógica" em vez de "racionalidade", utilizado por March. Embora tenhamos até ao momento utilizado ambas as expressões como sinónimas, julgamos que há certas *nuances* que as distinguem e que é importante destacar. Etimologicamente, a raiz de "racional" encontra-se no verbo latino *reor*, que significa "contar, calcular" (Ferreira, s.d.), o que nos parece remeter

para o lado mais formal, supostamente mais rigoroso, da inteligência humana. O termo "lógica" tem origem no verbo grego *λεγω*, cujo significado, "dizer, querer dizer" (Bailly, 1950), na nossa opinião, aponta para um lado menos "matemático" do raciocínio, ou seja, menos rígido na forma como interpreta e procura solucionar os problemas. Como veremos adiante, é neste sentido que pretendemos compreender o fenómeno da "sobrevivência".

De um ponto de vista tradicional, diríamos que existem dois pressupostos praticamente indiscutíveis numa decisão lógica:

- . Há uma sequência predefinida de acções que, se for seguida, garante a "sensatez" da decisão;
- . Os interesses que motivam a decisão são claros e constantes.

Em relação ao primeiro ponto, recorreríamos novamente à explicação de Tony Bush (2003: 46-49), aprofundando um pouco a descrição que faz do modelo racional de organização, que apresenta uma sequência com seis momentos no processo de decisão:

- "1. Percepção de um problema ou oportunidade de escolha;*
- 2. Análise do problema, incluindo recolha de dados;*
- 3. Formulação de soluções ou escolhas alternativas;*
- 4. Escolha da solução mais apropriada ao problema, tendo em conta os objectivos da organização;*
- 5. Implementação da alternativa escolhida;*
- 6. Acompanhamento e avaliação da eficácia da estratégia escolhida."*

No último momento, pode ser reconhecida a necessidade de regressar aos pontos anteriores, para compreender melhor o problema ou experimentar novas soluções.

Bush questiona o consenso que este processo exige, quer na definição do problema e dos objectivos, quer na escolha da melhor opção, que dependem fortemente dos pontos de vista e dos interesses dos participantes no processo de decisão.

March vai mais longe na crítica ao processo formal de tomada de decisões: "muitas vezes nem é uma boa descrição do comportamento, nem um bom instrumento numa situação de escolha" (1998: 136).

Embora não seja uma tradição nos estudos realizados no âmbito da Teoria das Escolhas, é necessário separar a vertente prescritiva da vertente descritiva quando se examinam as decisões. Mesmo sem criticar uma ou outra tendência, há que reconhecer pelo menos que, ao misturar normatividade e descrição, se dificulta em muito a investigação, dado que se reportam a objectivos diferentes e muitas vezes contrastantes.

Recorrendo à terminologia de Herbert Simon, March distingue entre a procura da "satisfação" como preferível à da "optimização", o que nos recorda não só a Teoria da

Contingência, mas sobretudo a nossa definição de sobrevivência. Questionando a sequência formal descrita anteriormente, podemos encontrar dimensões que valorizam uma Lógica Geral de Sobrevivência (*ibid.*, pp. 139-141), quando:

- . a simplificação da reflexão e dos procedimentos a seguir são a via escolhida para enfrentar a extensão e profundidade dos problemas e das alternativas de solução, sem que se fique imobilizado perante a impossibilidade de se ser rigoroso e exaustivo na análise das situações (Lógica Limitada)<sup>98</sup>;
- . o que está em causa é saber aproveitar as oportunidades que a associação accidental e arbitrária de factores — pessoas, problemas, soluções... — poderá fazer surgir (Lógica Contextual)<sup>99</sup>;
- . na tomada de decisões, se procura conciliar liberdade e constrangimentos, estratégias individuais e regras organizacionais, na conquista de objectivos que vão ao encontro de interesses pessoais (Crozier & Friedberg, 1977), com recurso a coligações, à distorção da informação, a promessas ou ameaças etc. (Lógica dos Jogos);
- . o processo é mais relevante na avaliação de uma determinada decisão do que os resultados que daí decorrem (Lógica do Processo)<sup>100</sup>;
- . uma decisão revela bom senso enquanto reflexo de uma aprendizagem empírica que um indivíduo ou um colectivo desenvolveram ao longo do tempo (Lógica Adaptativa)<sup>101</sup>;
- . as escolhas passam pela adopção de comportamentos que traduzem a confiança nas regras e papéis definidos pela organização, com o argumento de que são fundamentais num processo de selecção e sobrevivência dos indivíduos (Lógica

---

<sup>98</sup> Lembremo-nos da "racionalidade limitada", de Herbert Simon, que referimos a propósito da imagem da organização como Cérebro.

<sup>99</sup> Trata-se do tipo de lógica que vimos existir nas decisões do tipo "caixote do lixo", relacionado com a perspectiva da Anarquia Organizada.

<sup>100</sup> Como exemplo desta dimensão, recordemos o projecto de Paulo Freire para a dinamização da participação comunitária e construção de uma cidadania crítica. Numa reflexão sobre este projecto, Licínio Lima (2000: 49) refere que os líderes que optem pela via da governação democrática "ficarão, então, mais dependentes do diálogo, da discussão e da negociação, por vezes forçados a despende mais tempo e a consumir maiores energias, sujeitos a decisões satisfatórias mas não consideradas ideais (...). Tudo porque, afinal, as práticas democráticas envolvem riscos, as mudanças sociais não são simplesmente ditadas por um quadro absoluto e superior de racionalidade, política e técnica, porque governar *com* outros é mais difícil que governar *sobre* outros."

<sup>101</sup> A Lógica Adaptativa articula-se facilmente com as imagens da organização como Organismo e como Cérebro que abordámos anteriormente, ao comungar de princípios comuns às ideias de auto-regulação, de organizações matriciais, de ecologia organizacional, da aprendizagem do tipo "circuito duplo" etc. Aliás, a ideia de adaptação individual já tem alguma tradição nos estudos sociológicos (vejam-se, por exemplo, as tipologias de adaptação estabelecidas por Merton, 1968 e por Argyris, 1957).

Seleccionada)<sup>102</sup>;

. as circunstâncias se combinam de forma não intencional, casual e imprevisível, conferindo coerência e legitimidade a uma decisão numa fase posterior àquela em que foi tomada e que, noutras condições, seria considerada ilógica (*Lógica a posteriori*)<sup>103</sup>.

Em síntese, podemos efectivamente falar de "lógicas" nas situações anteriores: mesmo sendo desrespeitados vários dos procedimentos previstos para a decisão formal tradicional, processos que pareciam concorrer para decisões arbitrárias acabaram por ser mais eficazes e coerentes. Este facto só será surpreendente se esquecermos factores que os modelos ditos "racionais" não têm em consideração — constrangimentos temporais, espaciais, políticos, relacionais, institucionais etc.

Vimos ainda que a teoria tradicional de escolha admite que existem interesses (*necessidades*, diríamos nós, inspirados por Maslow) que motivam as decisões, que seriam caracterizados como:

- . Absolutos — não é admissível que se escolha entre vários interesses ou que se opte por um interesse que não está de acordo com as regras morais que se subscreve;
- . Pertinentes — a acção é voluntária, determinada pelos interesses;
- . Estáveis — os interesses mantêm-se inalteráveis até ao final do processo;
- . Coerentes — não é possível haver interesses incompatíveis num mesmo actor social;
- . Precisos — os interesses são enunciados e operacionalizados de forma clara;
- . Exógenos — os interesses não são influenciados pelos processos de decisão (*ibid.*, pp. 144-145)

March desmente cada uma destas características: nem sempre os actores têm tantas certezas sobre quais são os seus interesses, nem sobre o valor dos seus desejos; podem alterar esses interesses de acordo com vários factores (a eminência de certos resultados pode criar indecisão quanto ao projecto inicial); nem sempre há articulações fortes entre intenções e

---

<sup>102</sup> Argumento que se relaciona directamente como o que dissemos a respeito da imagem da organização como Organismo, acerca da ecologia e da selecção natural, mas também dos ritualismos que derivam da Máquina organizacional — especialmente se vistos à luz dos mecanismos miméticos da perspectiva neo-institucional, abordada por Virgínio Sá (2006: 217, 234).

<sup>103</sup> Particularidade que a aproxima da "loucura sensata" que caracteriza os modelos da ambiguidade.

acções (como vimos através da teorização de Karl Weick) etc.

Em resumo, julgamos que é possível descobrir nas organizações espaços de manobra para a sobrevivência de uma identidade emancipatória dos actores sociais, apesar das múltiplas ameaças que se lhe colocam. Entre a subjugação completa a uma autoridade — seja ela de que natureza for — e a exclusão a que a resistência aberta muitas vezes remete os seus combatentes, podem surgir projectos de identidade que conjuguem elementos dos vários "mundos" a que fizemos alusão. A aplicação de diferentes lógicas a essa realidade multiforme pode ser um recurso valioso para a descoberta de novas formas de lidar com os desafios colocados pelo ambiente organizacional, reflexo de um espaço global cada vez mais mutável, complexo e competitivo.

## 2. Entre a teoria e a empiria II

Na primeira parte da análise da informação empírica recolhida, comentámos algumas opiniões que se centram na ideia de que parte da ineficiência que existe na aplicação das TIC à administração educacional decorreria da desmotivação dos professores perante a falta de sentido que encontram em alguns dos procedimentos que cumprem, onde é alienada a sua capacidade de participação criativa no processo e se privilegia a mera reprodução de informações num suporte mais sofisticado que o cartáceo. Para alguns professores, com as novas tecnologias, certas tarefas administrativas ganham um carácter mecanicista, desumanizando não apenas o agente da tarefa, como também o objecto da sua acção, como vimos a propósito da introdução, tratamento e divulgação dos resultados dos alunos. Quase todos os entrevistados faziam a ressalva de que esta situação se devia mais a opções políticas, a lutas pela conquista ou manutenção de capital específico no campo da ciberadministração, e não tanto à natureza das novas tecnologias, que teriam potencial para permitir uma maior proximidade e colaboração entre todos os envolvidos na organização educativa. Alguns deixavam no ar a ideia de que seria necessário utilizar as TIC para partilhar valores e experiências, bem como para criar hábitos de trabalho em equipa, no âmbito de uma cultura organizacional que permitisse unir os professores em torno dos objectivos da escola, com ganhos óbvios em termos de emancipação da organização educativa.

Nesta parte, pretendemos reflectir sobre a hipótese de viabilidade de um outro projecto, dado que nos parece pouco seguro ajuizarmos sobre propósitos de mudança que se fundam na reificação e promoção de uma entidade (a Escola) cuja natureza abstracta impede que se assumam propósitos e interesses claros, que devem ser discutidos longe de consensos artificiais, responsabilizando os agentes directos nas intervenções que venham a ser concretizadas, e não colocando-os sob a capa de uma "comunidade educativa" sem rosto, que permite, em seu nome, a manipulação ideológica (seja ou não consciente e voluntária) dos que a aceitam acriticamente.

Julgamos bastante mais profícuo que se problematize a possibilidade das novas tecnologias contribuírem para o desenvolvimento de uma identidade docente que assuma a administração educacional como fazendo parte da sua essência, que seja capaz de intervir<sup>104</sup> e de assumir a responsabilidade pela sua intervenção, que aceite as limitações dos valores e das atitudes que pretende fazer valer e que, por isso mesmo, os sujeite à crítica e não os imponha

---

<sup>104</sup> Entendemos a intervenção no sentido que lhe dá Paulo Freire quando se refere à "Pedagogia da Autonomia", ou seja, "como forma de intervir no mundo e de preparar para essa intervenção, formando sujeitos da História com capacidade de inserção e não de mera adaptação" (L. Lima, 2000: 91).

como facto definitivo, neutro e inquestionável. A resposta a este problema será, no fundo, a resposta a uma das nossas questões de partida: com a ciberadministração educacional, haverá lugar para a concretização de uma vocação emancipatória, para o desenvolvimento de projectos que estimulem a autonomia e a participação nas escolas?

O questionário que elaborámos (v. Apêndice n.º 1) colocava três questões que direccionavam a opinião dos professores para o problema da identidade e da sua articulação com as TIC em contexto administrativo: as questões n.º 11 (sobre as atitudes que teriam os professores ao sentirem dificuldade na utilização da informática em contexto administrativo), 12 e 13 (sobre o facto dos professores terem ou não uma atitude activa perante os problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo e os motivos para essa atitude). Havia ainda elementos nas outras questões que já tivemos oportunidade de comentar que iremos recuperar nesta parte, nomeadamente as questões que têm a ver com a formação dos professores na área das TIC. Procuraremos articular estes dados com as entrevistas, conjugando-os com o quadro teórico que traçámos na secção anterior.

Antes de continuarmos, queremos deixar algumas observações sobre as opções metodológicas que tomámos perante certas dificuldades que surgiram com o inquérito por questionário.

A primeira situação verificou-se relativamente à questão n.º 13, que só deveria ser respondida no caso de ter sido seleccionada a opção "Concordo" na questão n.º 12. Durante o processamento dos dados, apercebemo-nos de que vários professores — nove que tinham respondido "Não concordo" à questão n.º 12, dois que tinham respondido "Ainda não conheço a maior parte dos meus colegas" e dois que simplesmente não responderam — não respeitaram esta indicação e preencheram a pergunta n.º 13. Perante esta incongruência, colocaram-se-nos duas hipóteses: ou tinha havido uma má percepção do conteúdo da questão n.º 12 e a resposta não correspondia à vontade dos inquiridos, ou tinha havido falta de cuidado na leitura das indicações e das perguntas e os professores responderam à questão n.º 13 como se fosse obrigatória independentemente da resposta à questão anterior. Em relação a estes casos, haveria que escolher uma de três medidas: ou ignorar as respostas à questão n.º 12, ou ignorar as respostas à questão n.º 13, ou ignorar ambas as respostas. Decidimos optar pela primeira medida, por julgarmos que era mais provável que os inquiridos se confundissem em relação à questão cujas respostas eram menos detalhadas e, por isso, mais susceptíveis de criar equívocos.



Outra situação tem a ver com o facto de haver um número significativo de inquiridos que não preencheu as questões 11, 13 e 14. Alguns professores, depois de preenchido o inquérito, confidenciaram que nessas questões ou não tinham respondido, ou tinham escolhido maioritariamente a opção de resposta n.º 1 ("nunca", "nenhum" ou "discordo totalmente"), uma vez que sentiam não poder dizer com toda a certeza o que se passava na escola, havia aspectos que talvez decorressem nos "bastidores" da organização, mas sobre os quais nada poderiam esclarecer. A nossa opinião sobre esta posição é muito diferente, e a explicação que demos aos colegas é a mesma que aqui colocamos: no nosso estudo é muito relevante e esclarecedor o facto de, após alguns meses, às vezes anos, de experiência numa determinada escola, não se conhecer nada sobre determinado acontecimento ou assunto, o que revela o reduzido grau de impacto que tiveram no quotidiano da organização. No entanto, teremos em conta a informação dos colegas e acrescentaremos essa *nuance* à nossa interpretação destas respostas.

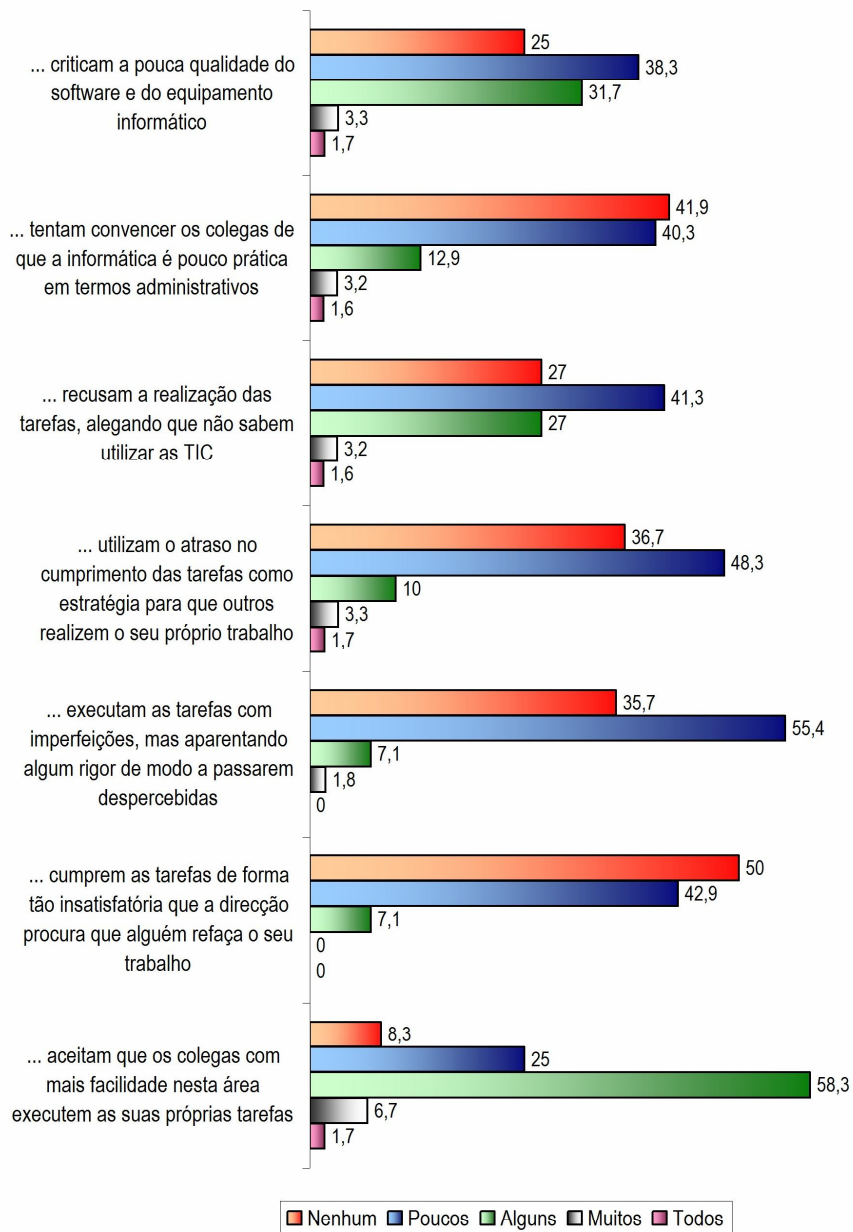
Finalmente, ao contrário da secção 3.2 deste trabalho (Entre a teoria e a empiria I), não será dada tanta importância aos casos em que não há uma orientação clara das respostas em determinada direcção — quando o nível de indecisão é demasiado elevado ou quando existe uma diferença mínima entre as percentagens de concordância e de discordância em relação às afirmações apresentadas. Tínhamos a este propósito referido que estes dados eram muito relevantes uma vez que poderiam indiciar diferentes graus de interesse por certos problemas da organização ou a existência de tensões entre diferentes pontos de vista. Os resultados apurados nas questões da parte final do inquérito não permitem, a nosso ver, o mesmo tipo de reflexão que foi utilizada na secção 3.2.: na questão n.º 11, as respostas apresentam maiorias claras e o número de indecisos é diminuto; na questão n.º 13, o número bastante mais reduzido de respostas não permite ilações que suponham forte sustentação nos níveis de indecisão e nas diferenças percentuais entre concordância/discordância.

Quando concebemos o inquérito, já tínhamos decidido que a Lógica Geral de Sobrevivência, que delineámos no final da secção anterior, seria a base de construção das questões que temos vindo a referir. A razão da nossa escolha prende-se com o facto desta grelha de análise sintetizar muito do que transmitem as imagens organizacionais do Organismo, do Cérebro e do Sistema Político e, por isso, possibilitar uma leitura mais integrada dos dados empíricos recolhidos.

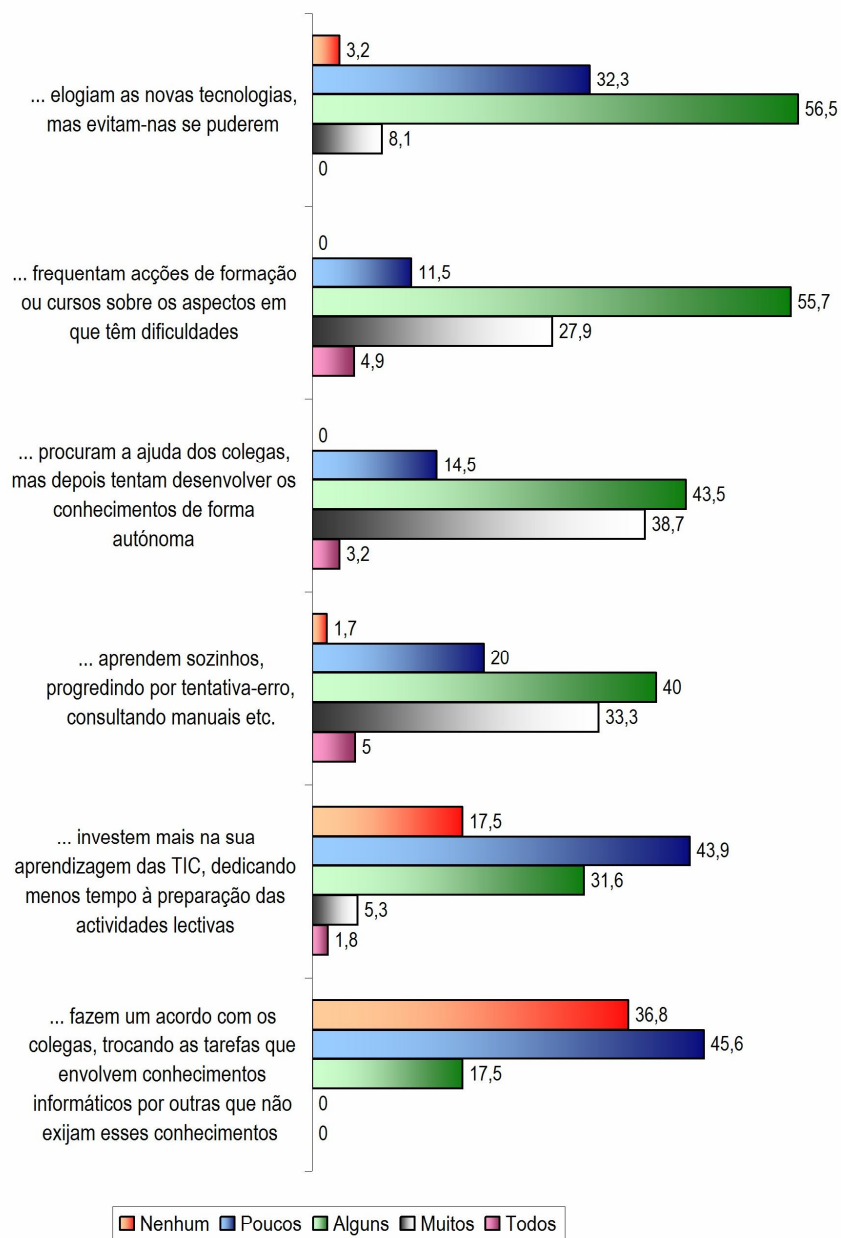
Em primeiro lugar, iremos apresentar os resultados dos inquéritos, demonstrando como os dados podem ser interpretados em termos de lógicas de sobrevivência. Numa segunda fase,

comentaremos a forma como a nossa interpretação pode ajudar a configurar uma determinada representação do impacto que as novas tecnologias têm na realidade organizacional.

**Gráfico n.º 12 - Questão 11: Há professores nesta escola que, ao sentirem dificuldade na utilização da informática em contexto administrativo... (%)**



**Gráfico n.º 13 - Questão 11: Há professores nesta escola que, ao sentirem dificuldade na utilização da informática em contexto administrativo...(cont.) (%)**



Na nossa opinião, só se poderá compreender os resultados do inquérito em toda a sua complexidade se tomarmos as respostas como um todo, ou seja, considerando as afirmações que foram rejeitadas e as que foram aceites como elementos que ganham maior clareza com a sua comparação do que vistos de forma independente.

Por isso, começaremos por analisar as situações da questão n.º 11 em que os inquiridos responderam maioritariamente "nenhum" ou "poucos":

- . Cumprem as tarefas de forma tão insatisfatória que a direcção procura que alguém refaça o seu trabalho;
- . Executam as tarefas com imperfeições, mas aparentando algum rigor de modo a passarem despercebidas;
- . Utilizam o atraso no cumprimento das tarefas como estratégia para que outros realizem o seu próprio trabalho;
- . Fazem um acordo com os colegas, trocando as tarefas que envolvem conhecimentos informáticos por outras que não exijam esses conhecimentos;
- . Tentam convencer os colegas de que a informática é pouco prática em termos administrativos;
- . Recusam a realização das tarefas, alegando que não sabem utilizar as TIC;
- . Criticam a pouca qualidade do *software* e do equipamento informático;
- . Investem mais na sua aprendizagem das TIC, dedicando menos tempo à preparação das actividades lectivas.

Que tipos de lógica estão implícitos nestas afirmações que, segundo os inquiridos, *não* correspondem às atitudes dos professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes? Nas duas primeiras afirmações, em que as tarefas administrativas que envolvem meios informáticas são executadas de forma imperfeita, desencadeando consequências diferentes (passarem despercebidas ou implicarem a substituição por uma outra pessoa), podemos estar perante vários tipos de lógica. O professor pode considerar que é preferível realizar a tarefa, mesmo que de forma imperfeita, por ser essa a única resposta possível a um desafio para cuja preparação — seguindo uma sequência de acções premeditadas que garantam o sucesso da sua acção — não há disponibilidade nem em termos de vontade, nem em termos de tempo. Estaríamos então perante o que chamámos uma lógica limitada de sobrevivência<sup>105</sup>. Outra hipótese é o professor sentir-se seguro apesar de não concretizar devidamente as suas tarefas,

---

<sup>105</sup> A afirmação de que os professores recusam a realização das tarefas, alegando que não sabem utilizar as TIC também se inscreve neste tipo de lógica.

por ter presenciado anteriormente situações em que os colegas com menos agilidade na área das TIC são substituídos nas tarefas por outros, sem que tal tenha efeitos, nem sob a forma de represálias, nem afectando o seu prestígio dentro da organização. Neste caso, a sobrevivência far-se-á através da adaptação a uma regra informalmente definida que protege os que apresentam menos recursos em termos de competências informáticas, configurando-se uma situação de lógica adaptativa<sup>106</sup>. Por outro lado, ainda é possível que o professor nestas circunstâncias tenha um cuidado premeditado de aparentar rigor de modo a que, sendo advertido pelos fracos resultados nas suas tarefas, pelo menos não o pudesse ser pela falta de empenho que colocou no processo da sua execução — o que nos permitiria interpretar a sua reacção de acordo com uma lógica do processo, mas também de uma lógica *a posteriori*, em que as capacidades de concretização de funções competem directamente com outras capacidades: as capacidades de conferir coerência e legitimidade à acção que se realiza<sup>107</sup>.

Portanto, as lógicas das decisões dos professores não surgem como alternativas exclusivas que, enquanto vigoram, implicam a ausência das restantes. Numa lógica de sobrevivência, os indivíduos e os grupos que se constituem dentro da organização podem apresentar interesses ou necessidades com características muito diferentes das que são comuns numa lógica do tipo tradicional: muitas vezes, não há certeza absoluta sobre quais são os objectivos desejados; havendo vários, não existe a percepção constante do risco de uns excluírem os outros; a forma como reagem os outros agentes durante o processo de decisão pode determinar pequenos ajustamentos, algumas mudanças ou completas mutações nos desejos iniciais; etc. Convém lembrar mais uma vez que não estamos no domínio do absurdo e do aleatório. Independentemente de serem mais individualistas ou mais altruístas, de apresentarem comportamentos mais ou menos valorizados socialmente, há nestas acções uma combinação de premeditação e de intuição que revela, muitas vezes surpreendentemente, uma grande capacidade para lidar com situações problemáticas, nomeadamente as que surgem em momentos de grande mudança, como é o que estamos a estudar.

Esta combinação é mais evidente em alguns tipos de lógica do que em outros. Podemos encontrá-la com grande clareza na lógica dos jogos, quando no inquérito, por exemplo, se refere o aproveitamento dos prazos de realização de uma tarefa como estratégia calculada de evasão a uma responsabilidade ou quando se procura criar uma espécie de luta contra a

---

<sup>106</sup> A afirmação de que os professores, ao sentirem dificuldades no domínio das TIC aplicadas à administração, investem mais na aprendizagem dessas tecnologias, dedicando menos tempo à preparação das actividades lectivas, também pode ser considerada uma outra forma de adaptação.

<sup>107</sup> Talvez se possa dizer sem exagero que a lógica *a posteriori* está sempre presente nos comportamentos de sobrevivência, pelo menos em termos implícitos. O poder de rentabilizar as circunstâncias a favor do sobrevivente e apresentá-las sob a forma de um argumento congruente pode ser mais útil, em determinadas circunstâncias, do que as capacidades efectivas de cumprimento de tarefas e objectivos.

unanimidade informática — questionando as suas vantagens e criticando os seus meios de funcionamento — procurando confrontar a ortodoxia que impõe as TIC à administração. Outro caso em que é mais facilmente perceptível a combinação cálculo/instinto é o da lógica contextual, que procurámos introduzir no inquérito com a suposição de que haveria professores que, perante as dificuldades na utilização da informática em contexto administrativo, procurariam acordar com os colegas a troca dessas tarefas por outras que não exigiriam o domínio dessa área do conhecimento. Esta hipótese implica que haja professores com uma atitude favorável à troca de tarefas, que haja tarefas em que a troca seja viável e autorizada pela direcção, que haja um equilíbrio entre a tarefa informática e a que se pretende que seja incluída na troca de modo a não criar a sensação de se estar a ser ludibriado... — uma série de factores cuja conciliação resulta muitas vezes de acasos que são aproveitados para efeitos de sobrevivência.

Todas as afirmações e lógicas que comentámos até ao momento foram assinaladas como pouco frequentes ou até inexistentes nos professores da escola em observação. Passaríamos agora a analisar as opções da mesma questão, mas destacando as afirmações que os inquiridos avaliaram com "Alguns", "Muitos" e "Todos":

- . Frequentam acções de formação ou cursos sobre os aspectos em que têm dificuldades;
- . Procuram a ajuda dos colegas, mas depois tentam desenvolver os conhecimentos de forma autónoma;
- . Aprendem sozinhos, progredindo por tentativa-erro, consultando manuais etc.;
- . Aceitam que os colegas com mais facilidade nesta área executem as suas próprias tarefas;
- . Elogiam as novas tecnologias, mas evitam-nas se puderem.

À partida, parece que as três primeiras hipóteses descrevem um grupo de professores em que a lógica de sobrevivência dá lugar à lógica tradicional de comportamento: à semelhança da experiência que vivem diariamente com os seus alunos, é expectável que aprendam pela formação, pelo empenho próprio e pela troca de impressões com os colegas. Quanto às outras afirmações, podemos dizer que a aceitação de que outros professores realizem o trabalho do colega em dificuldades se enquadra numa lógica contextual, em que o aleatório se converte em cálculo mediante a atenção às oportunidades. Relativamente ao elogio não totalmente sincero às novas tecnologias pode ter a ver, por exemplo, com uma estratégia de adopção (artificial) dos valores dos grupos em que se integram os docentes em causa, para tornar mais

acessíveis as vias para uma integração social ou como forma de aquisição de capital simbólico dentro da organização, dentro do que designámos como as lógicas seleccionada e dos jogos<sup>108</sup>.

Dedicar-nos-emos com mais atenção à formação e à solidariedade dos professores como respostas privilegiadas às dificuldades sentidas com a introdução das TIC na administração educacional uma vez que, para além de se destacarem claramente entre as outras respostas deste grupo, são as únicas em que ninguém escolheu a resposta "Nenhum", o que indicia um nível de segurança na percepção sobre a realidade organizacional que constitui excepção nesta questão.

A primeira observação que fazemos, em relação à formação contínua na área das TIC, tem a ver com uma certa contradição que existe nos inquiridos: entre, por um lado, a sua valorização enquanto forma privilegiada de enfrentar os desafios da ciberadministração educacional (questão n.º 11)<sup>109</sup> e, por outro, a débil eficiência que tem demonstrado na resolução das dificuldades dos professores (questão n.º 9). As entrevistas fornecem dados preciosos para a compreensão deste fenómeno.

PROF.IN. apresenta uma visão muito crítica sobre a formação contínua em TIC:

*"Realmente oiço colegas a queixarem-se que, às vezes, vão para lá [frequentar acções de formação sobre informática] e que quem não percebe muito sai de lá praticamente a não perceber quase nada. Quem já percebe alguma coisa, lá aprendeu mais uma coisita ou outra, mas não foi assim... Isso depende das acções, depende muito das acções."*

C.PEDAG.2 concorda, em parte, com esta perspectiva quando se refere à disparidade que existe frequentemente entre as necessidades concretas dos professores e a oferta formativa existente:

*"Eu entendo que a formação não tem respondido às exigências da escola porque a oferta não é aquela específica que interessa. As pessoas acabam por fazer a formação para cumprir e depois não há um proveito efectivo dessa mesma formação. Eu penso que as coisas deviam funcionar um bocado ao contrário: a própria escola a identificar as áreas formativas em que é carente e a partir daí as pessoas frequentarem as acções. Era muito mais proveitoso porque não se vê um grande aproveitamento de formação, pelo menos nos moldes anteriores em que estava."*

Com "moldes anteriores", este coordenador refere-se decerto às mudanças decorrentes da entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário), em que a frequência de acções deixa de ter o protagonismo no sistema de avaliação do desempenho que

---

<sup>108</sup> Dentro de uma perspectiva neo-institucional, são possíveis combinações destas duas lógicas: "Os actores individuais e colectivos, confrontados com situações de incerteza, adoptam respostas ortodoxas, ou seja, actuam de forma convencional imitando outros actores individuais e colectivos que representam como mais eficazes ou com mais prestígio" (Sá, 2006: 235).

<sup>109</sup> Aliás, na questão n.º 15 (Medidas para uma aplicação mais adequada das TIC em contexto administrativo), a quase totalidade dos inquiridos aponta a formação como o ponto essencial.



tinha anteriormente, passando a constituir apenas um dos itens que são ponderados na atribuição de uma menção que determinará o ritmo de progressão na carreira. Um processo de avaliação que exige provas (ou pelo menos simulacros) de competências na esfera da inovação pedagógica pode vir a ter um efeito estimulante no interesse dos professores por uma aprendizagem efectiva das potencialidades das TIC. No entanto, no presente momento, continua a prevalecer uma lógica seleccionada de sobrevivência, em que obter o número de créditos para cumprir as regras que a administração central define é um dos factores principais na decisão de fazer formação. A partir do estudo que Guilherme Silva realizou sobre a formação contínua de professores entre os anos de 1993 e 2000, concluímos que na área das TIC (em que o número de acções é muito elevado, correspondendo a 16% da totalidade de acções) como em outros domínios, a formação surgiu "por reacção, ou seja, induzida e propelida pela legislação, e orientada do ponto de vista técnico e pedagógico para a boa execução da «lei vigente»". Apesar da progressiva importância dada aos meios tecnológicos pelas Ciências da Educação, continuou (em certos casos, continua) a predominar a aceitação de uma lógica que tende a converter as potencialidades de desenvolvimento de um "debate democrático construtivo", inerentes à oferta formativa para docentes, num "processo tendencialmente burocrático e centralizado" (G. Silva, 2003: 37-38).

A pressão para obtenção de créditos como finalidade central da formação de docentes é um dos pontos focados por COORD.TIC, que menciona também que a heterogeneidade dos grupos de formação é um factor que dificulta a aprendizagem aos professores com mais dificuldades:

*"Se calhar algumas das formações não descem ao nível em que os colegas estão. Juntam todos os níveis — aqueles que já sabem muito com aqueles que não sabem —, não se preocupam em verificar o que o colega sabe. Claro que aqueles que não sabem sentem-se um pouco inferiorizados. Eu acho que o grande problema é os professores depois não aplicarem. Vão fazer a formação porque dá créditos ou coisas desse tipo, mas depois não aplicam no dia-a-dia."*

A questão da prática é basilar na aprendizagem das novas tecnologias, como também refere C.EXEC.2:

*"Não adianta nada fazer uma formação em informática se depois não se continuar a usar o computador. Aprendem-se meia dúzia de situações, mas a informática só se aprende com a prática. Primeiro, a formação serve para abrir perspectivas, pistas para se iniciar, e depois o professor tem de ser um bocadinho autodidacta — o professor e qualquer profissional —, tem de se dedicar efectivamente, tem de experimentar. Há uma grande parte dos professores que não usam as novas tecnologias por causa disso. Fazem as formações e depois ficam com medo do computador."*

Muitos apontam a questão da idade como determinante nas diferenças no nível de proximidade em relação às TIC. No quadro seguinte, elaborado a partir do inquérito realizado na unidade de observação, relativamente aos docentes com uma idade acima dos 46 anos, é visível a grande diferença em relação aos outros grupos nas colunas "Procuro saber o essencial sobre o assunto" e "Tenho grande interesse pelas TIC, que são um aspecto fundamental no meu dia-a-dia".

**Quadro n.º 5** - Cruzamento de dados: Idade / Opinião sobre as TIC (questões n.º 1 e 6)

Idade	Não tem particular interesse	Procura saber o essencial	Com interesse; Procura estar actualizado	Grande interesse; Fundamental no dia-a-dia
< 36	0	3 (17%)	7 (39%)	8 (44%)
36-45	1 (5%)	2 (10%)	6 (32%)	10 (53%)
> 45	1 (5%)	12 (54%)	8 (36%)	1 (5%)

PROF.MÉD. confirma esta clivagem, mas deixa claro que parece haver mudanças também a este nível:

*"Acho que se nota uma diferença enorme entre a gente nova, saída das universidades, e a gente da minha geração. A gente nova lida com uma facilidade extraordinária com as novas tecnologias: se repararmos, todos têm computador portátil pessoal e lidam com uma facilidade imensa com vários programas. Quanto às pessoas da minha idade, na faixa dos 50 anos, uns mais do que outros, acho que a maioria aderiu às novas tecnologias com uma facilidade que, para mim, tem sido surpreendente."*

As atitudes dos professores perante as TIC têm vindo a mudar e até as situações caricatas em que os recursos tecnológicos constituíam um mero *bibelot* nas escolas, utilizado raramente e com receio de que se estragasse (como lembra C.EXEC.1) tornar-se-ão certamente, cada vez mais, excepções até porque a elevada quantidade de recursos informáticos que o Plano Tecnológico da Educação está a fazer chegar às escolas terminará com a visão totémica dos aparelhos informáticos e banalizará o que antes era visto como algo estranho e prodigioso.

Contudo, admitindo como representativas as opiniões dos elementos entrevistados, não nos parece que a atitude positiva face às novas tecnologias se reflecta necessariamente nas competências dos professores inseridos no campo da ciberadministração educacional (e que haja uma dinâmica de mudança desta situação, pelo menos a curto prazo). Apesar de ELEM.PT referir que a certificação dos professores é um desafio com metas e prazos concretos, o projecto *Formação Pro*, dinamizado pelo Plano Tecnológico da Educação, como já referimos a propósito do percurso diacrónico da unidade de observação, não parece dar

muito relevo à formação dos professores na área da administração, ficando implícito que essa área deverá estar entregue ao pessoal dos serviços administrativos das escolas.

Se tomarmos a 3.º Círculo como padrão, entre as empresas privadas que disponibilizam *software* de gestão escolar também não existe um entendimento da formação como área prioritária de investimento, que deve ser orientada sobretudo para os centros de formação, como explica REPR.3C:

*"Não é o nosso target, não é o nosso principal objecto de funcionamento, mas registámos, a partir de 1999/2000, uma necessidade extrema de formação, essencialmente prática. O que se pretendia fazer era, pegando nas ferramentas existentes que a 3.º Círculo produzia e comercializava e atendendo às necessidades de interligação que havia cada vez mais entre as áreas, conseguir um misto entre o saber trabalhar com a aplicação e o conciliar com as restantes áreas que existiam e que poderiam ter ligação àquela mesma aplicação. Desenvolvemos também aqui alguma formação desde 1999/2000 e posso dizer-lhe que temos anualmente cerca de 1100/1500 formandos. Por isso, temos de intensificar essa área, apesar de termos encaminhado sempre esta parte da formação para os centros de formação. Sempre foi nossa intenção colaborar e trabalhar com eles e poder também daí ter algum apoio porque não é o nosso objectivo principal de funcionamento."*

REPR.3C, nesta resposta, apresenta um tema a que já aludimos na secção 3.2. deste trabalho: a falta de ligação entre os docentes e a administração educacional como uma das razões para as dificuldades que surgem no contacto com as novas tecnologias em contexto administrativo. Segundo ele:

*"Talvez houvesse a necessidade — e nós temos reforçado isto — da parte dos próprios docentes de adquirir um maior conhecimento e mais abrangente do funcionamento da escola em todas as áreas. (...) Estamos a reduzir o número de alunos a nível de escolas, estatisticamente é falado e cada vez são menos os alunos. Seguramente que os docentes terão de ter outras tarefas em contexto de funcionamento de escola e porque não abraçar estes projectos de apoio, com competências muito mais abrangentes, abraçar junto com os serviços administrativos e financeiros da escola este projecto? (...) Os professores são os responsáveis pelo ensino dos alunos, não existem para executar tarefas administrativas, não é isso que se pretende. Mas aprender, saber como é que as coisas funcionam, não ocupa espaço. O importante é o conhecimento, um docente saber como é que funciona a sua escola em todas as áreas. "*

Esta intervenção aborda uma questão que consideramos fundamental: as dinâmicas de mudança na forma como os professores interpretam e valorizam a sua identidade profissional, dinâmicas que têm vindo a desenvolver-se, em grande medida, devido à introdução das novas tecnologias no dia-a-dia dos professores, quer no contexto pedagógico, quer no contexto administrativo.

Em várias entrevistas, colocámos a questão do enriquecimento ou deturpação da identidade dos professores devido à ênfase colocada nos conhecimentos informáticos. Os entrevistados foram unânimes em reconhecer que as TIC não deturpam a identidade dos

professores, mas os argumentos que apresentam demonstram que possuem diferentes maneiras de encarar o enriquecimento da profissionalidade docente.

Alguns destacam aspectos particulares das TIC: para PROF.AV., o sinal de progressos, em termos de competências informáticas, nos professores está no aumento do número de colegas que utiliza o processador de texto e escreve com mais fluidez; PROF.IN. realça os "testes impecáveis" que se podem fazer, com "gráficos, bonecos, desenhos, textos, imagens..."<sup>110</sup>

Numa perspectiva mais directamente ligada ao uso pedagógico das tecnologias, COORD.TIC salienta as "novas formas de tentar incentivar os nossos alunos" e C.PEDAG.2 ainda vai mais longe, dizendo que "pensar hoje em educação sem o recurso às novas tecnologias é errado".

Vários entrevistados mantêm uma postura de maior desconfiança. Alguns receiam pelo efeito que poderá ter nos alunos, como PROF.MÉD:

*"Os meios informáticos em trabalho na sala de aula têm de ser utilizados com conta, peso e medida. Não se podem utilizar excessivamente porque um professor que utiliza somente os meios informáticos na sala de aula, necessariamente, está a induzir os alunos a um trabalho pouco intenso da parte deles. Os alunos precisam de estudar, de investir esforço pessoal que muitas vezes não é compatível com a utilização excessiva dos meios informáticos."*

Outros receiam pelo efeito no próprio processo de ensino-aprendizagem, como C.EXEC.2:

*"A informática deve ser vista como um recurso que pode ser utilizado, sem nunca menosprezar o trabalho do professor enquanto professor, como figura central dentro da sala de aula e como principal actor. De facto nota-se que alguns, não muitos, professores começam a usar a informática quase como substituição do seu trabalho enquanto professor e isso não é positivo. Se a informática não for utilizada com regra e como uma estratégia ao serviço do trabalho do professor, poderá ser mau."*

ELEM.PT comenta esta mudança na identidade docente, acentuando o facto de que é preciso ir mais além no aproveitamento dos recursos tecnológicos como, por exemplo, a plataforma Moodle:

*"[A Moodle] é um bom instrumento para mudar hábitos de aprendizagem e também para mudar os hábitos dos próprios docentes. Se bem que, hoje em dia, muitos docentes ainda utilizem a Moodle para requisitar informação, as plataformas deste tipo não são apenas um repositório da informação. As plataformas de aprendizagem servem para estimular uma interacção contínua entre quem ensina e quem pratica. Daí esses instrumentos, os fóruns, os chats, que começam a ser cada vez mais utilizados, mas ainda há muitos docentes que têm dificuldade. Isso implica alterar de forma completa o processo de avaliação, como disse há pouco: em vez de focar apenas os testes, o momento em que o*

---

<sup>110</sup> A este respeito, reveja-se o que ficou dito no final da secção 2.1. sobre o fetichismo dos objectos culturais.

*aluno é avaliado, há também uma avaliação contínua onde se avalia a participação dos alunos nos fóruns, nos chats, a interação ao nível dos grupos sociais, etc."*

Todavia, estas alterações têm custos no que diz respeito à forma como se encara a separação entre os diferentes espaços que correspondem a diferentes identidades, para além da profissional. O espaço laboral e o espaço familiar, os momentos de trabalho e os momentos de lazer podem confundir-se facilmente, como vimos através das observações sobre os textos de Castells e de Bauman, com consequências nas relações de poder e nas formas de encarar os desafios da actividade profissional. C.PEDAG.1 evidencia a pressão do ritmo evolutivo quando lembra que:

*"Temos de ver que as pessoas que não se adaptam a estas tecnologias não têm culpa de terem sido formadas num tempo diferente. O mundo de há vinte anos para cá mudou a um ritmo alucinante, muito diferente do que era no tempo dessas pessoas a quem me refiro."*

C.EXEC.1 dá o exemplo dos órgãos de gestão das escolas, cuja actividade muitas vezes pode já não ficar restrita nem ao gabinete do Conselho Executivo, nem ao horário de expediente:

*"Dou um exemplo recente. Tivemos que dar informações sobre a greve. Tivemos que dizer escola a escola o número de professores que fizeram greve e quantas escolas é que fechámos. Há uma aplicação que está aberta até às dez da manhã e depois até às seis da tarde. E ainda mandam uma mensagem para o telemóvel da presidente do conselho executivo para não se esquecer da aplicação, que está disponível a determinadas horas e, se por alguma razão a aplicação não funcionou, chamam logo a atenção para irmos ao mail, para que não haja esquecimento."*

ELEM.PT encara com optimismo o esbatimento de fronteiras entre trabalho, casa e aprendizagem, como mais uma etapa numa evolução natural do mercado de trabalho:

*"É normal que, com a evolução tecnológica, principalmente agora com a Internet de nova geração, com as redes de nova geração, se alterem os próprios hábitos de trabalho, os hábitos de aprendizagem e também os hábitos familiares. Hoje em dia, isso é muito natural, tal como é natural nós estarmos em qualquer lugar e termos acesso ao conhecimento, termos acesso ao conteúdo. Eu posso estar num café e estar a tirar um curso, a aprender inglês ou a aprender francês através do acesso a conteúdos à distância. É também natural que eu possa estar a trabalhar em qualquer parte do mundo com acesso à Internet e que eu possa estar em contacto com a minha família — contacto virtual através da telepresença —, ou em reuniões de trabalho através da teleconferência. Pessoalmente, vejo isto como uma evolução natural."*

A naturalidade com que considera estas mudanças não impede o entrevistado de ter consciência dos riscos que existem de, em nome da produtividade, haver abusos e exploração. No entanto, encara esta possibilidade, por um lado, com uma visão fatalista ("abusos irá haver sempre"), por outro, com as "vias legais", recurso que já tinha sido recomendado a propósito das questões da segurança e da privacidade a que fizemos alusão no capítulo anterior.

E quanto aos professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes? Que tipo de reacção neles desperta a inclusão das TIC no seu quotidiano, não nos momentos de eficiência e facilitação das rotinas burocráticas, mas naqueles em que é sentida como algo artificial, que torna mais complexas as tarefas administrativas e menos perceptíveis as finalidades dessas tarefas?

Como vimos, através dos inquéritos, os resultados percentualmente mais elevados apontam para a inexistência (ou o desconhecimento) de manifestações de discordância aberta e de crítica frontal em relação ao *statu quo* próprio do campo da ciberadministração educacional. As entrevistas, no geral, apontam para esse sentido, como podemos ver através de alguns extractos:

*PROF.IN.:*

*"Quem não gosta — ou quem não se adapta tão bem, ou não utiliza muito este tipo de coisas — tem sempre mais dificuldade em fazer seja o que for. Isso é normal."*

*PROF.MÉD.:*

*"Eu acho que os portugueses não têm por tradição o hábito de serem interventivos socialmente. As pessoas não têm o hábito de reclamar, não têm o hábito de exprimir pública e colectivamente aquilo que pensam, e nós, que somos professores, estamos inseridos nesta mentalidade que impera no seio dos portugueses. Nós também estamos um bocado habituados a cumprir todas as orientações que vêm da tutela. Cumprimos, embora reclamemos imenso e falemos imenso (...)"*

*PROF.AV.:*

*"As actas foram informatizadas, há uma quantidade de serviço na nossa escola que foi informatizado e isso obrigou as pessoas a adaptar-se. As pessoas têm que se mexer, senão acabam por..."*

*C.PEDAG.2:*

*"As pessoas manifestam, por vezes, algum descontentamento, mas acabam por cumprir, com medo, se calhar, de alguma situação que lhes possa acontecer. Mas nota-se que, às vezes, o trabalho é feito, não com aquele prazer e com aquele gosto que se sente quando se está a ser útil, mas apenas por uma questão de obrigação. É uma parte mecânica do trabalho que não diz muito às pessoas."*

*C.EXEC.1:*

*"Acho que eles [professores] fazem o que for preciso fazer, não quer dizer que concordem ou que gostem. Não se negam a fazer. Também não apresentam alternativas, não dizem "antigamente era assim e era melhor".*

Outro elemento relevante para esta reflexão é o facto de, relativamente à afirmação sobre se as TIC contribuíram para uma participação mais activa dos professores na administração da escola (questão n.º 8), os inquiridos apresentarem um nível de indecisão de 46 por cento, quase 15 por cento a mais do que a opção seguinte mais escolhida ("concordo") e que, para além disso, nenhum professor tenha assinalado a opção "concordo totalmente".

Questionamo-nos se, na raiz da aceitação e de uma certa passividade de alguns docentes perante os problemas que levantámos, não estará o cálculo custo-benefício inerente à problematização da sua actividade-mercadoria — forma como muitos professores entendem a

sua relação com a administração educacional. Ou, como diz PROF.MÉD., tratar-se-á apenas de uma suposta mentalidade nacional, o que está na raiz da pouca reivindicação dos professores quando se sentem incomodados pelas mudanças que estão a acontecer?

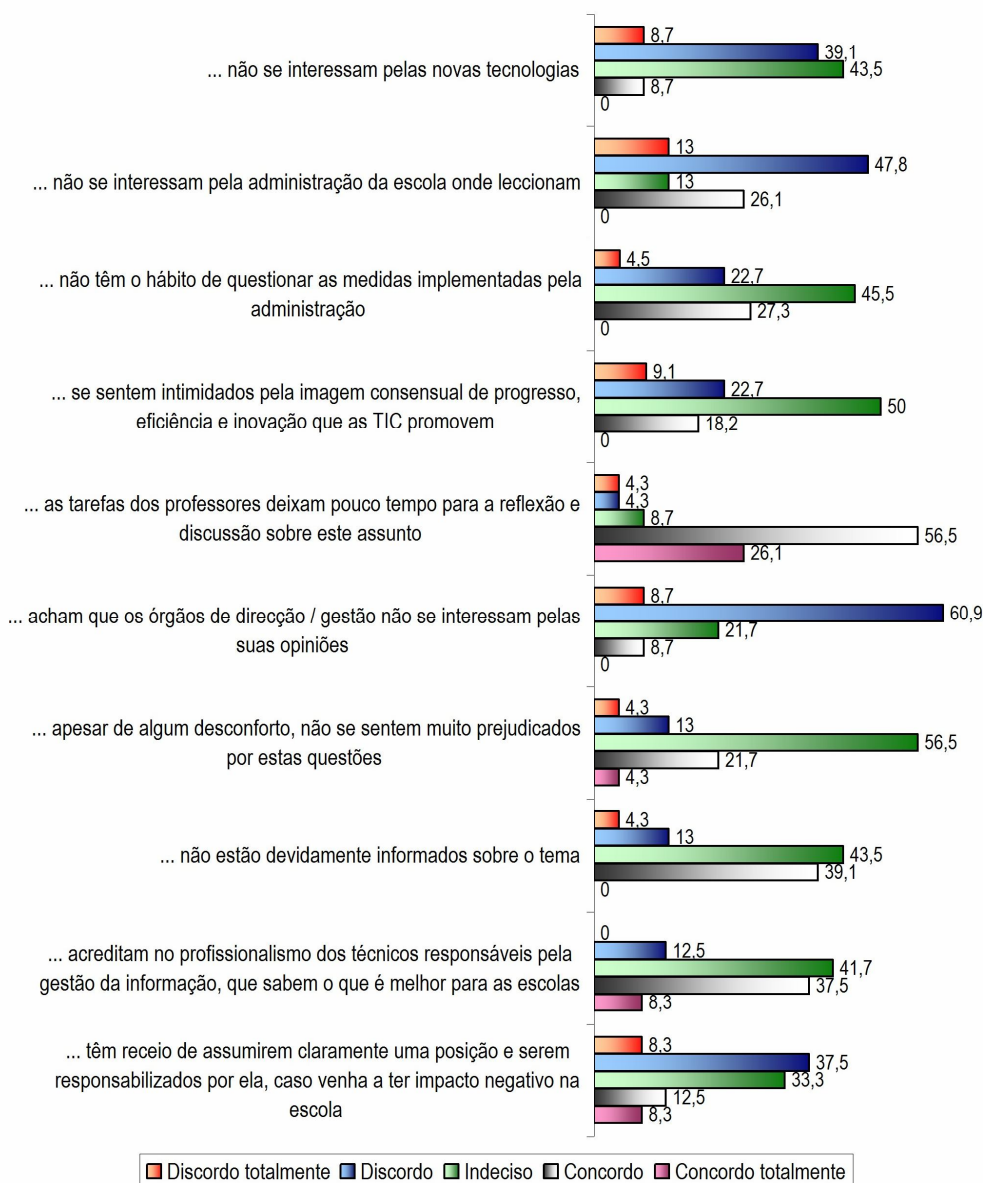
Não nos parece que estes sejam os únicos factores. Através das respostas que fomos reproduzindo ao longo deste trabalho, concluímos que muitos viam a agilidade no uso das novas tecnologias como um novo factor de distinção profissional, a que podiam aspirar, mas que tinham de se resignar a aceitar como um sonho irrealizável, que era tanto mais frustrante quanto uma determinada vaga ideológica os colocava, por vezes, numa posição de inferioridade cognitiva, mesmo em relação aos próprios alunos. Esta perspectiva de que uma posição poderosa no espaço virtual é um privilégio a que se deva necessariamente aspirar, pelo qual nos devemos transformar constantemente para aceder ao desenvolvimento e ao bem-estar, caso contrário haverá consequências nefastas (que pairam sobre a falta de agilidade e sobre a dissensão aberta, mas que nunca chegam a ser completamente esclarecidas), está bem patente na resposta de C.PEDAG.2 na página anterior, só comparável em expressividade às reticências da resposta de PROF.AV que, a este respeito, são extremamente reveladoras. Só nesse sentido é que podemos entender, por exemplo, que se admita tão facilmente que quem não tem tanta apetência pela informática possa ser designado com os epítetos de "totó" (PROF.IN.) ou "imigrante digital" (ELEM.PT)<sup>111</sup>, aceitando a conversão dos conhecimentos tecnológicos em factores culturalmente fundadores.

Recorremos ainda ao inquérito para procurar algumas respostas para esta atitude. Vejamos os resultados da questão n.º 13, apresentados no gráfico seguinte.

---

<sup>111</sup> Expressões que também podem ser reveladoras de uma "falsa consciência esclarecida", estratégia ideológica a que nos referimos no capítulo III, em que o indivíduo graceja com a situação em que se encontra — conscientemente injusta ou de ética questionável — como forma de torná-la menos penosa.

**Gráfico n.º 14 - Questão 13: Nesta escola, os professores não costumam ter uma atitude activa que conduza à resolução dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo porque... (%)**





De entre as opções da questão n.º 13 — por que razão os professores não costumam ter uma atitude activa que conduza à resolução dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo —, as que obtiveram maior percentagem, por ordem decrescente, foram as seguintes:

- . As tarefas dos professores deixam pouco tempo para a reflexão e discussão sobre este assunto;
- . Acreditam no profissionalismo dos técnicos responsáveis pela gestão da informação, que sabem o que é melhor para as escolas;
- . Não estão devidamente informados sobre o tema;
- . Apesar de algum desconforto, não se sentem muito prejudicados por estas questões;
- . Não têm o hábito de questionar as medidas implementadas pela administração.

As que se destacam mais são as duas primeiras: o pouco tempo para reflexão e discussão sobre o assunto tem uma percentagem invulgarmente elevada de respostas "concordo totalmente" e um nível de indecisão muito baixo; a confiança nos técnicos informáticos tem relevância sobretudo porque, ao contrário das restantes opções, nenhum inquirido assinalou "discordo completamente".

Apresentados estes dados empíricos, o quadro não é animador para a hipótese que colocámos no início desta secção, sobre se as novas tecnologias não contribuiriam para o desenvolvimento de uma identidade docente mais interventiva e questionadora neste grupo de professores<sup>112</sup>. Para usar a terminologia de Castells, estaríamos perante uma identidade profissional legitimadora, com um discurso que aparenta pretensões de construir novos projectos de identidade, mas com reduzido poder de resistência. No modelo de Boltanski, Thévenot e Chiapello, corresponderiam a personagens presas entre o mundo industrial e o mundo mercantil, onde os projectos ligados à ciberadministração não seriam muito mais do que estratégias para a construção de uma imagem profissional suficientemente coerente que, *a posteriori*, lhes permitisse garantir que não veriam os seus direitos cerceados no futuro na sequência de acusações de falta de profissionalismo, capacidade de inovação ou de promoção da qualidade educacional. Em suma, a imagem mais próxima seria a de alguém com super-poderes, na linha de João Formosinho, com capacidades de trabalho e de empenho muitas

---

<sup>112</sup> Convém salientar que não pretendemos extrapolar de forma alguma o domínio do uso das TIC em contexto administrativo. Se os professores desta escola são interventivos e críticos noutras áreas do universo educacional (como parece ser o caso, já o referimos na apresentação da unidade de observação), é algo que só uma investigação com outros objectivos e outra metodologia poderá responder.

vezes admiráveis, mas domesticado, inofensivo e confinado a áreas com menos protagonismo na ciberadministração educacional.

Todavia, quanto ao mundo cívico também descrito por estes autores, a situação não é tão linear. Se, à partida, não existe uma prática reivindicativa continuada em que o objectivo de autonomia seja prioritário, não podemos deixar de lado um ponto fundamental: a solidariedade que marca as relações deste grupo profissional. Este valor parece passar despercebido na primeira parte do inquérito, em que, na questão n.º 9 — no juízo sobre a afirmação "Os professores, perante as tarefas administrativas, passaram a trabalhar menos em conjunto do que antes da adopção das TIC pelas escolas" —, o número de respostas concordantes e discordantes é quase idêntico. Recordamos que, mais adiante, na questão n.º 11, quando referimos as formas de superação de dificuldades indicadas no inquérito, um grande número respondeu que era muito importante a ajuda dos colegas, antes de tentarem desenvolver os conhecimentos de forma autónoma. As entrevistas confirmam esta tendência:

*PROF.IN.:*

*"No início do ano, através do servidor da escola, tive acesso aos projectos curriculares do ano passado, para seguir o modelo e ver mais ou menos como é que são. (...) Quando há alguma dúvida, às vezes consigo tirá-la através dos colegas. Mando-lhes um mail a dizer "falta-me este elemento, o que é que eu hei-de fazer aqui" e eles às vezes ajudam e facilitam o meu trabalho. (...) Sempre pedi opinião, sempre perguntei como é que era e sempre houve pessoas disponíveis para ajudar. Sempre. Quer sejam do grupo, quer não sejam do grupo. Logo que uma pessoa saiba ou perceba, que esteja dentro do assunto, está disposta a ajudar."*

*PROF.MÉD.:*

*"As pessoas aprenderam muito umas com as outras. O trabalho de par é uma coisa fantástica, o trabalho de entreajuda, cooperativo, é extraordinário. Pela minha experiência pessoal, aprendi muito mais com o trabalho cooperativo do que com a formação, embora tenha feito já alguma formação em informática. Pouca, mas alguma. Mas eu aprendo é com o trabalho cooperativo com os meus colegas e até também com os alunos."*

Relativamente à primeira intervenção, destacamos dois aspectos. Em primeiro lugar, a afirmação de um altruísmo casual, que nasce da disponibilidade dos professores para a entreajuda, mesmo quando não pertencem ao mesmo grupo (disciplinar? de convivência diária?...), o que favorece uma lógica de sobrevivência do tipo contextual e que contraria a visão pessimista de que, com os novos mecanismos avaliativos e de progressão na carreira, prescritos pelo actual estatuto, haveria uma atenuação da solidariedade entre docentes. Em segundo lugar, realçamos as formas especiais de interacção mediadas pelas TIC, liquefazendo as fronteiras espaciais (através da colaboração à distância entre colegas por correio electrónico) e temporais (quando os professores aceitam colocar os documentos que criaram — normalmente depois de muitas dificuldades e de um grande esforço — no servidor da

escola, para ajudar os colegas que virão mais tarde e que, na maior parte das vezes, nem virão a conhecer).

Quanto à resposta de PROF.MÉD., realçamos a acção que os alunos podem ter no campo da ciberadministração educativa. Não se trata, como já referimos, de ver neles "mini-técnicos" virtuosos que manuseiam com agilidade os artefactos electrónicos, como o fariam com um brinquedo ou um electrodoméstico qualquer. PROF.MÉD. deixa claro que se trata de um trabalho cooperativo, em que alunos e professores podem encontrar novas maneiras de lidar com a aprendizagem num mundo complexo e arriscado, que não passa exclusivamente pelo domínio de capacidades técnicas, mas pela intervenção na democratização da organização educativa, "orientada para a realização dos educandos como seres livres e conscientes, para a aproximação crítica entre a escola e a vida, currículo e experiência social dos sujeitos" (L. Lima, 2000: 88).

## **V. CONCLUSÃO**



Outrora, entre as classes mais elevadas da sociedade chinesa, era dada tal importância ao pudor que a nudez — vista com naturalidade pelos estratos sociais mais baixos — era considerada como algo imoral, quase sub-humano. Esta tradição trazia obviamente vários constrangimentos que desafiavam o engenho a idealizar mecanismos e procedimentos que viabilizassem as interações quotidianas, sem que o decoro (especialmente o feminino) fosse desrespeitado. Aileen Goodson (1991) ilustra esta situação com o estratagema a que a medicina chinesa recorria para que fosse possível o diagnóstico de uma paciente que manifestasse o desejo de não se despir para ser examinada. Para estas situações, o médico socorria-se de uma pequena escultura em marfim que representava o corpo feminino, onde a doente apontaria as zonas do corpo afectadas pela enfermidade.

No momento em que nos aproximamos do final deste estudo, sentimos algo muito semelhante ao que porventura sentiria o antigo médico chinês. Estávamos, desde o início do trabalho, conscientes de que o exame directo do nosso objecto de investigação — as dinâmicas de poder e as lógicas de sobrevivência da identidade docente dentro do campo a que convencionámos chamar *ciberadministração educacional* — nos estaria interdito. Não poderíamos estar ingenuamente à espera de retratar de forma definitiva e consensual fenómenos cuja natureza é efémera, cujo carácter é inconstante e subjectivo. Portanto, encetámos um caminho que partia do princípio que iríamos lidar, não com uma realidade absoluta e inquestionável, mas com representações da realidade, necessariamente incompletas, imperfeitas, às vezes até falaciosas, porém dinâmicas e ricas em significado. O modelo teórico que construímos ao longo deste ano, a "escultura" onde os actores que nos acompanharam nesta investigação poderiam apontar aquilo que os incomodava, possivelmente terá muitos defeitos e ambiguidades, estará certamente mais próxima dos vultos sombrios de Giacometti do que de uma Vénus de Milo... No entanto, embora se possa questionar se o nosso diagnóstico será ou não seguro, temos a convicção de que, pelo menos, se avançou um pouco na análise do problema que decidimos explorar.

Em primeiro lugar, porque o modelo proposto, na nossa opinião, vai muito para além de uma simples colecção de definições. Consideramos que não basta uma listagem de conceitos — mesmo que definidos com virtuosismo e erudição, mesmo que passíveis de aplicação aos dados empíricos — para que seja possível falar em modelo teórico. Há que relacionar esses conceitos e estruturá-los num sistema que permita uma leitura holística dos fenómenos — que não se esgota, portanto, numa simples classificação, por mais importante que seja este degrau na escala de acesso ao conhecimento. O que não quer dizer também que tenhamos de exigir coerência aos fenómenos: a procura de uma explicação não pode implicar a deturpação dos

dados observados de modo a que se ajustem aos moldes teóricos. A este respeito, decerto que não terão passado despercebidas ao leitor mais atento algumas expectativas que tínhamos quando principiámos o nosso estudo de caso, as quais não chegaram a ser validadas (com alguma desilusão nossa, temos de confessar).

Todavia, julgamos ter conseguido mais do que de início desejávamos. A forma como compusemos um conjunto teoricamente organizado de questões de investigação e o modo como analisámos os resultados da recolha de dados empíricos podem até parecer, à primeira vista, algo desorganizadas e impressionistas, mas o certo é que constituem um reflexo muito próximo do mapa conceptual de grande complexidade que gostaríamos de apresentar. O elevado número de conexões entre diferentes acções e estruturas organizacionais, frequentemente recíprocas, dificultou a reconstituição sob a forma textual do esquema cognitivo que delineámos, mas, mesmo assim, o resultado final conseguido constitui para nós um avanço muito significativo em termos da aprendizagem que pretendíamos alcançar.

Não quer isto dizer, como é óbvio, que não haja falhas ao nível do rigor analítico e compreensivo no tratamento dos temas de estudo, contudo, não temos pejo em admitir que estamos satisfeitos com o facto de podermos contribuir para que o campo da ciberadministração educacional venha a ser mais vezes e mais amplamente discutido. Reconhecemos que existe sempre a possibilidade de se verificar o “falso sentimento de certeza” de que fala Greenwood (1965: 343-344) a propósito do estudo de caso. O facto do investigador criar as suas próprias regras (ainda que dentro de determinados limites) para a compreensão da unidade de observação que seleccionou pode facilmente resvalar para explicações que lhe parecem evidentes, mas que não possuem uma garantia razoável de que não se confundem com mera especulação. É neste sentido que os protocolos de investigação, habituais em qualquer dissertação, se justificam enquanto estratégias de controlo sobre vectores de interpretação que se pretendam minimamente científicos (com todas as dúvidas que tal estatuto levanta). Temos consciência de que houve imperfeições na aplicação das técnicas de investigação a que recorremos, algumas das quais fomos inclusivamente referindo ao longo deste trabalho. Por exemplo, parece-nos que há algumas debilidades no que diz respeito à análise estatística dos dados, área em que são muito diminutos os nossos conhecimentos, porém, era demasiado escasso o tempo disponível para tudo quanto desejávamos abordar, para ser possível a aprendizagem dos segredos da ciência estatística sem sacrificar a dedicação ao estudo dos textos que considerávamos fundamentais para a compreensão dos fenómenos a investigar.

Como esta, há outras opções que fizemos sobre as quais não faz sentido, neste momento, declarar arrependimento ou engendrar justificações. Aceitamo-las como marcas

naturais de um percurso difícil, de um complexo projecto de aprendizagem que se veio a concretizar num resultado para nós intelectualmente estimulante e honesto quanto aos seus objectivos e quanto ao método para os atingir.

Para compensar algumas das nossas limitações a nível metodológico, investimos nas tarefas que julgamos possuir maior preparação para concretizar. Por exemplo, procurámos que as informações contidas nos inquéritos fossem apresentadas e discutidas de forma o mais sistemática possível, dando atenção não apenas à presença, mas também à ausência de respostas; comentando a confirmação geral de certas afirmações, mas não esquecendo o que se ocultava por detrás daquelas que foram consensualmente rejeitadas; destacando as respostas das posições claramente maioritárias, mas não ignorando o potencial heurístico daquelas em que se verificava divisão de posições. Decidimos intercalar a análise dos inquéritos com alguns excertos das entrevistas, que considerámos particularmente expressivos na explicitação de aspectos que poderiam parecer pouco claros em relação à opinião dos inquiridos. É natural que a *mise-en-scène* das intervenções dos entrevistados por vezes possa parecer facciosa ou descontextualizada. O facto das entrevistas serem apresentadas na íntegra (cf. apêndices n.º 2.1. a 2.10) poderá seguramente ajudar a desfazer algum equívoco que porventura surja da selecção e do enquadramento que fizemos.

Por outro lado, foi nossa intenção que este trabalho se pautasse por uma linha mais crítica e reflexiva, menos pragmática na obtenção de soluções para os obstáculos que se levantam ao desejo, frequentemente manifestado pelas doutrinas de pendor gestionário, de obtenção de uma administração educacional (e da ciberadministração, campo que nela incluímos) eficaz, de qualidade, inovadora — epítetos que, como vimos, tantas vezes são atirados para a liça organizacional como argumentos que pretendem encontrar consensos e legitimar opções políticas, sejam elas mais ortodoxas ou mais revolucionárias, mais à direita ou mais à esquerda. Não somos insensíveis à visão de uma ciberadministração educacional ao serviço de uma maior autonomia e participação dos seus agentes, sem resvalar para a passividade e para a resistência à mudança que a total falta de acompanhamento externo pode neles estimular. Contudo, talvez possamos dizer que aquilo que de mais relevante aprendemos, ao longo desta fase do percurso académico que estamos a concluir, foi que, entre o desejo e a sua concretização, vai mais do que um simples receituário e que, na maior parte das situações, dificilmente se encontrará uma solução que encontre unanimidade de interesses e que se concretize em resultados positivos — no caso das organizações educativas, positivos quanto à consistência da aprendizagem dos alunos que as frequentam e quanto aos fundamentos éticos e cívicos que lhe conferem significado.



Talvez sejamos acusados de termos ido demasiado longe. Lembrando o texto de Italo Calvino que serve de epígrafe a este trabalho, talvez tenhamos conseguido evitar imagens "demasiado verosímeis para serem verdadeiras", mas isso terá sido conquistado à custa de apenas nos restar "excepções, impedimentos, contradições, incongruências, contra-sensos".

Responderíamos que, para nós, é uma questão de lucidez e honestidade intelectual apontar as potencialidades e limitações de todos os quadros teóricos, independentemente da sua origem e das suas intenções, não esquecendo que a preocupação principal de um estudo sociológico se centra na definição de novos problemas, mais do que na defesa de soluções. A problematização dos modelos normativistas/pragmáticos, na nossa opinião, deve ser uma prioridade, seja por razões de rigor académico, seja por preocupações de índole ética — para além de se tratar, quer para o autor destas linhas, quer para os seus possíveis leitores, de uma tarefa certamente bastante mais estimulante do que a aceitação passiva de um "menu de respostas", por mais promessas de sucesso que traga consigo. Por um lado, estes modelos exigem a mobilização de mais recursos para a desconstrução das subtilezas do seu discurso, que gera facilmente consensos devido à visão que procura transmitir, pretensamente neutra, objectiva e de aplicação universal à realidade. Por outro lado, a conquista dos seus adeptos passa por suavizar a exigência de reflexão e da capacidade de abstracção, substituindo o conceito de "teoria" (em muitos contextos, com uma carga pejorativa acentuada) pelo de "experiência de vida", o que facilita uma maior aceitação, não pelo rigor da descrição/interpretação, mas por factores como o carisma do comunicador ou a sedução da mensagem. Por isso, parece-nos, antes de mais nada, fundamental demonstrar que uma visão acrítica da realidade organizacional, como a que está implícita nessas propostas, prejudica seriamente a instituição educativa.

Na introdução a este trabalho, colocámos a questão sobre quais seriam os significados mais relevantes das tecnologias de informação e comunicação ao serviço da administração educacional, sob os pontos de vista sociológico e organizacional. Desde logo, apresentávamos duas possibilidades que nos pareciam alternativas: por um lado, teríamos uma visão supostamente racional, valorizando as capacidades de eficácia, inovação e competitividade que a informática traria à administração; por outro, haveria uma perspectiva que daria ênfase a aspectos como emancipação, o desenvolvimento da autonomia e da participação docente. Chegámos à conclusão de que, colocadas deste modo, enquanto alternativas, estas hipóteses podem configurar um falso dilema.

As tecnologias de informação e comunicação são, por natureza, objectos propensos a reacções paradoxais. Mencionámos, por exemplo, a sensação de poder que tem origem no

domínio individual sobre um tempo, um espaço e uma identidade virtuais, bem como nas consequências sociais que daí podem advir — apenas comparável, em dimensão, à sensação de subalternização dos que estão fora do "cibersistema", daqueles que não são dotados do conhecimento e da agilidade indispensáveis à utilização da tecnologia computacional. Mick & Fournier (1998: 126), num estudo sobre o comportamento dos consumidores em reacção aos artefactos tecnológicos, apontam outros paradoxos: podem facilitar o controlo e a ordem, mas também podem levar ao caos e à desordem; abrem caminho a processos de independência, mas podem conduzir a novas restrições, individuais e colectivas; permitem o acesso a inovações constantes, mas tornam-se rapidamente obsoletas; possibilitam a rentabilização de esforços, mas por vezes exigem maior empenho na aprendizagem e na execução de actividades; podem concretizar desejos e necessidades, mas também desenvolvem novas carências; implicam envolvimento e actividade, mas viabilizam novas formas de alienação e passividade; são veículo privilegiado de comunicação entre indivíduos e organizações, mas podem converter-se em modalidades mais subtis (e mais profundas) de solidão.

A entrevista de ELEM.PT é extremamente interessante na abordagem desta duplicidade de faces das novas tecnologias. Apresenta uma visão das TIC enquanto meio libertador de muitos constrangimentos que os universos burocrático e laboral colocam aos cidadãos: o governo electrónico e o teletrabalho são, no momento presente, imagens cada vez mais banais, mas convém não esquecer que, até há bem pouco tempo, não eram mais do que quimeras apenas admissíveis em novelas de ficção científica. De um outro ângulo, vemos que há inquietações a nível de segurança, de privacidade, de prioridades educativas, de exploração do trabalho etc., que não têm o protagonismo que — num debate sobre as vantagens e problemas das novas tecnologias ao serviço da administração — nos parece que deveriam ter.

O estudo de caso que realizámos, como vimos, não contraria este ponto de vista dialéctico. Não é surpreendente que as novas tecnologias tenham conquistado, em muito pouco tempo, um lugar decisivo nas actividades administrativas (que têm vindo a ser cada vez mais incorporadas na identidade docente), possibilitando a sua realização de uma forma mais rápida, mais simples, mais rigorosa e mais propiciadora de trabalho em equipa. No entanto, por outro lado, vimos que o taylorismo informático está ainda longe de ser uma realidade indiscutível. Verificam-se frequentemente momentos de ineficácia do *hardware* e do *software*, seja porque existem em reduzido número e com poucas funcionalidades para as necessidades observadas na organização, seja porque — como tem acontecido nos últimos anos — a abundância de meios informáticos é de tal maneira elevada que conduz a focos de tensão, que podem ser explicados pela conjugação de vários factores: a falta de espaço e de tempo para uma disposição planificada do material; as diferentes opiniões individuais e dos

órgãos da escola sobre como gerir o equipamento; as alterações nas aplicações informáticas, efectuadas a um ritmo perturbador, nem sempre acompanhadas de um trabalho prévio de exploração e um teste cuidadoso das suas potencialidades que permitam evitar as dificuldades na sua aplicação etc.

Estes factores, que desmentem a imagem de plena eficácia da administração educacional informatizada, podem ser entendidos como uma consequência e como uma estratégia.

Por um lado, são a consequência de um sistema administrativo tradicionalmente disburocrático, em que a máquina informática é concebida como mais um instrumento para a aplicação rigorosa e sistemática de regras, sem problematizações e disputas (que são consideradas inconsequentes e desrespeitosas da hierarquia instituída segundo um modelo essencialmente centralista). A adopção de uma via tecnocrática, em que com o espírito crítico são saneadas também a criatividade e a responsabilidade pessoal, coloca os meios informáticos na dependência directa de dispositivos de controlo que procuram (muitas vezes sem sucesso) evitar a generalização de práticas negligentes ou, no pólo oposto, a sacralização das actividades, convertidas em rituais que dificultam a resolução de problemas cada vez mais complexos.

Por outro lado, constituem uma estratégia que, em termos de dinâmicas de poder, beneficia quem está mais próximo dos centros de decisão, ao permitir, por exemplo, a instauração de um ambiente do tipo panóptico, gerando entre quem está na periferia — em especial os professores — uma sensação de embaraço pela possibilidade eminente de exposição pública de ineficácias, atrasos e falhas que era suposto não existirem, uma vez que as novas tecnologias — segundo um discurso ideologicamente comprometido com as ideias de "modernização" e "qualidade" — garantiriam naturalmente o funcionamento rigoroso e pontual da máquina administrativa.

A ameaça de que a falta de capacidade de adaptação às novas tecnologias possa fazer com que o profissional de educação perca relevância e prestígio perante os colegas, os alunos, a tutela ou a comunidade é algo que exige uma resposta. Essa resposta pode passar pelas lógicas de sobrevivência que identificámos: a simplificação da reflexão e de procedimentos, o sentido de oportunidade no aproveitamento daquilo que circunstâncias fortuitas oferecem, os jogos de poder, a contextualização de decisões como forma de legitimação etc. Nem todas terão a mesma implantação (como vimos, no caso da unidade de observação, a lógica contextual, a lógica seleccionada e a lógica dos jogos seriam as mais importantes), nem o mesmo alcance. Algumas não são mais do que reacções pontuais dos indivíduos, outras constituem modalidades de "infidelidade normativa" (L. Lima, 2003: 64-seg.) que, por vezes,

se sobrepõem às regras organizacionais formais, dando lugar a verdadeiras reconfigurações da identidade docente. A orientação para o emprego da tecnologia em todas as áreas de intervenção educativa e para a aceitação de uma lógica de mercadorização da escola, convertida numa espécie de empresa com duas missões essenciais — obter resultados significativos em termos quantitativos (que justifiquem o investimento feito pelo Estado) e contribuir decisivamente para suprir necessidades do mercado de trabalho — são indicadores cada vez mais generalizados de que os professores têm de enfrentar sérias ameaças para que não se vejam despojados da sua capacidade de influência no que diz respeito à definição do seu papel na organização educativa, quer no campo da pedagogia, quer no campo administrativo.

O processo de instrumentalização da organização escolar não passa completamente despercebida aos professores, que têm vindo a tornar-se cada vez mais cépticos em relação aos discursos sobre autonomia e participação nas opções de política educativa, prometidas desde a revolução de Abril, mesmo perante as potencialidades que as TIC, em contexto escolar, parecem permitir.

Tínhamos a expectativa de que a atitude dos professores da unidade de análise face a estas questões se manifestasse de forma inequívoca nos inquéritos e entrevistas que realizámos. Julgávamos nós que, sob o anonimato, despontaria uma expressão mais livre e mais crítica sobre o papel das TIC na administração educacional. Ficámos portanto um pouco surpreendidos ao constatar que, na generalidade, havia acordo sobre uma visão que não questiona a manipulação ideológica que, por vezes, é feita através das ferramentas informáticas. Acabou por não se verificar a polarização que tínhamos acrescentado à segunda questão de partida, "Como têm respondido os professores aos desafios criados pela introdução das novas tecnologias na administração educacional?" Nem grande entusiasmo, nem resistência activa — perante as dificuldades e as pressões, de entre as lógicas de sobrevivência que apresentámos, a maioria adoptou aquelas que dão forma a um perfil menos combativo e mais "à defesa": a adaptação paulatina e resignada aos imperativos dos novos tempos, elegendo a formação como o melhor meio para lidar com os problemas da nova identidade docente, mesmo admitindo que é pouco eficaz em muitos casos concretos. Aliás, esta crença na formação parece estender-se a praticamente todas as situações em que os professores sentem que algo falta na sua profissionalidade, no fundo, como afirma Carlos Estêvão, uma visão consumista do saber, em que a aprendizagem do docente se apresenta como "algo de exterior às suas próprias experiências vitais, numa separação clara entre tempo de formação e tempo de acção, e em que o mundo de vida e a experiência profissional do formando de pouco valem, importando antes o consumo do saber (e não a sua produção)" (2004: 110). Daí que

tenhamos valorizado tanto as interacções estabelecidas entre professores e entre estes e os alunos, uma vez que podem traduzir-se numa verdadeira produção de conhecimento, pela troca democrática de experiências e pela consolidação de uma atitude de permanente aprendizagem. Quando falamos em enriquecimento da identidade docente é a esta colaboração autêntica e espontânea, despertada pelos desafios das TIC, que nos referimos, e não a uma mera acumulação de informações sobre computadores, por mais úteis e fascinantes que sejam.

Podemos dizer que os resultados do estudo de caso não apontam para um reforço do desequilíbrio das relações de poder na escola devido à introdução das novas tecnologias na administração educacional. O índice de literacia informática não parece ter consequências directas na estrutura organizacional da escola — em termos, por exemplo, de nomeação para cargos de maior responsabilidade administrativa — nem para os docentes que apresentam maior facilidade na utilização destes novos recursos, nem para os que apresentam maiores dificuldades. Estes dois perfis coabitam de uma forma relativamente pacífica e, curiosamente, o mesmo acontece se analisarmos a relação que ambos mantêm com o normativismo da tutela. Perguntávamos no início deste trabalho a que se devia este "silêncio", que não deixava perceber se as discordâncias entre periferia/centro seriam camufladas, contornadas ou resolvidas. Temos alguma dificuldade em responder com alguma segurança a esta questão, até porque não tivemos oportunidade de dialogar com elementos que fizessem parte de estruturas directamente ligadas ao Ministério da Educação<sup>113</sup>. Todavia, temos fortes indícios de que existe algo semelhante à "cumplicidade de antagonismos" de que fala Bourdieu. Depois de professores e responsáveis políticos terem investido tanto do seu tempo e esforço na capitalização dos valores simbólicos do campo da ciberadministração educacional, o desejo de romper com as regras do jogo do poder enfraquece substancialmente, sendo substituído por operações tácticas de avanço e de recuo, de exposição e de ocultação, seja de falhas, seja de sucessos. Assim se explicaria, por exemplo, a condescendência da administração central e, mais frequentemente ainda, dos próprios órgãos de direcção e gestão da escola, perante as "infidelidades normativas" dos docentes: não convém a ninguém que transpareça para o exterior da escola uma imagem que obrigue a questionar os princípios ideológicos que repetidamente temos mencionado, como as ideias de modernização, qualidade, racionalização, simplificação, descentralização etc., redefinidos permanentemente de acordo com as agendas dominantes, que encontram nas novas tecnologias um excelente veículo de legitimação

---

<sup>113</sup> A relação que se estabelece, dentro do campo da ciberadministração educacional, entre, por um lado, as colectividades dentro e à volta da organização escolar e, por outro, a administração central, pode constituir um tema de grande relevo para investigações futuras (haja vontade dos organismos públicos do Estado directamente ligados à Educação aceitarem partilhar as suas agendas e pontos de vista).

política. Quanto ao afrouxamento de uma posição mais veementemente crítica da parte dos professores, não nos parece inadmissível que, no meio das dificuldades que acreditamos serem sinceras, existam interesses que podem ganhar com a manutenção de um discurso reivindicativo de autonomia que aceita as TIC como instrumento de emancipação, mas sem verdadeiras ambições de destruição das normas centralistas, até porque estas podem jogar em seu favor na conquista de uma posição mais segura e privilegiada na organização, como explica Licínio Lima:

*"A centralização, o normativismo e a formalização, ao mesmo tempo que permitem e legitimam o discurso de oposição por parte dos actores, oferecendo-lhes um bode expiatório e alguns argumentos de desculpabilização, podem permitir-lhes, por outro lado, a protecção que necessitam e que valorizam e a manutenção de situações consideradas favoráveis, construídas ao longo do tempo como defesa ou como oposição, e que afinal a centralização e o normativismo foram admitindo, por ignorância ou por tolerância, mas que um cenário de descentralização faria certamente perigar."* (2003: 66).

Não poderíamos terminar sem antes admitir que muito do que dissemos acerca das lógicas de sobrevivência poderia ser também aplicado ao nosso estudo. Temos de confessar que não houve um percurso linear a conduzir o nosso trabalho e que frequentemente tivemos hesitações e mudanças de rumo. Houve situações em que tivemos de adiar leituras que exigiam maior maturidade em termos teóricos e empíricos; outras houve em que autores e textos surgiram por casualidade, por vezes desafiando as nossas reflexões, o que obrigou a alterações completas ou a soluções de compromisso. Depois de concluída, faz sentido para nós a conjugação de ideias, correntes, modelos e paradigmas que apresentámos (sabendo que essas ligações poderiam ser desfeitas e refeitas sob novas perspectivas que entretanto fomos construindo). Reconhecemos que é sempre um risco tentar aproximar conceitos que provêm de áreas do saber muito diferentes quanto à sua natureza e à sua metodologia; no entanto, decidimos fazê-lo sobretudo porque, enquanto leitores, nos agrada a variedade "genética" dos conhecimentos: essa multiplicidade de origens pode, como vimos, estar ao serviço de ideologias, mas também despertar uma postura mais crítica sobre aspectos que, à partida, fechados numa área científica restrita, dificilmente seriam discutidos.



## **VI. BIBLIOGRAFIA**





- ADAMS, Scott (1997). *O Princípio de Dilbert*. Lisboa: Editorial Notícias.
- ADORNO, Theodor W. (2005). On the Fetish Character in Music and the Regression of Listening. In *The Culture Industry*. London: Routledge.
- AFONSO, Almerindo (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 130-137.
- AFONSO, Almerindo J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 37, pp. 33-48.
- AFONSO, A. J. e ANTUNES, F. (2001). Educação, cidadania e competitividade: questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 113, pp. 83-112.
- AFONSO, A. J. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 22, pp. 35-46.
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1982). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALVES, Jorge Fernandes (2002). A Indústria Têxtil do Vale do Ave. In MENDES, José Amado; FERNANDES, Isabel (Coord.) *Património e Indústria no Vale do Ave*. Vila Nova de Famalicão: Adrave, p. 372-389.
- ALVES-MAZOTTI, Alda J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n.º 129, pp. 637-651.
- ANGENOT, Marc (1977). Présupposé, topos, idéologème. *Études Françaises*, vol. 13, n.º 1-2, pp. 11-34.
- ARGYRIS, Chris (1957). *Personalidade e Organização*. Rio de Janeiro: Renes.
- ASHFORTH, B. & MAEL, F (1998). The Power of Resistance. In KRAMER, R. & NEALE, M. (ed.). *Power and Influence in Organizations*. London: SAGE.
- AZUL, Artur A. (2008). *Tecnologias da Informação e Comunicação*. Porto: Porto Editora.
- BAILLY, Anatole (1950). *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette.
- Balanço do Programa Simplex* (2006 e 2007). Acedido a 07/05/2008 em: <http://www.simplex.gov.pt>
- BARROSO, J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da administração educacional. *Investigar em Educação*. vol. 1, n.º 1, 277-325.
- BAUMAN, Zigmunt (2004). *Liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Benchmarking access and use of ICT in european schools 2006*. (Acedido a 07/05/2008 em: [http://ec.europa.eu/information\\_society](http://ec.europa.eu/information_society))
- BENTHAM, Jeremy (1791). *The panopticon or the inspection house*. London: T. Payne. (Acedido a 05/09/2009 em <http://books.google.pt>)
- BERGER, Thomas (2006). *Manuel pratique de cyberadministration*. Berne: Unité de

stratégie informatique de la Confédération. (Acedido a 2 de Julho de 2009 em: [http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/areas-aplicacionais/administracao-publica-electronica/2006/Leitfaden\\_eGov\\_20060426\\_FRANCAIS.pdf](http://www.inst-informatica.pt/servicos/informacao-e-documentacao/biblioteca-digital/areas-aplicacionais/administracao-publica-electronica/2006/Leitfaden_eGov_20060426_FRANCAIS.pdf))

BLANCO, E. e SILVA, B. (1993). Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 6, n.º 3, pp. 37-55.

BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, E. (2002). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.

BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Gallimard.

BORGES, Jorge Luis (1969). *Ficções*. Lisboa: Livros do Brasil.

BOURDIEU, Pierre (2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

BOURDIEU, Pierre (2000). *Sobre el poder simbólico* (Acedido a 4 de Julho de 2009 em: [http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu\\_SobrePoderSimbolico.pdf](http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf))

BRANTE, Thomas (2001). Consequências do realismo na construção de teoria sociológica. *Sociologia*, n.º 36, pp. 9-38.

BURRELL, G. & MORGAN, G. (1985). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. Guilford: Gower Publishing Company Limited.

BUSH, Tony (2003). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE Publications.

CALVINO, Italo (1999). *As Cidades Invisíveis*. Lisboa: Editorial Teorema.

CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CAMPOS, R. e MARQUES, C. (2006). O Governo Electrónico e os Sistemas de Informação Públicos em Portugal. In *Actas da 1.ª Conferência de sistemas e Tecnologias de Informação*, Ofir, 21 a 23 de Junho (Acedido a 29 de Junho de 2009 em: <http://hultig.di.ubi.pt/~ricardo/ficheiros/CISTI2006.pdf>)

CAPGEMINI. CONSULTING, TECHNOLOGY, OUTSOURCING (2007). *The User Challenge Benchmarking The Supply Of Online Public Services*. Estudo solicitado pela Direcção-Geral da Sociedade da Informação e Media da Comissão Europeia.

CARDOSO, Gustavo (1998). *Para uma Sociologia do Ciberespaço. Comunidades Virtuais em Português*. Oeiras: Celta Editora.

CARIA, Telmo H. (1991). A sobrevivência escolar: questão sociofamiliar ou escolar? *Revista Professor*, n.º 22, 3.ª série, pp. 29-31.

CASTELEIRO, Malaca (org.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências / Verbo.

- CASTELLS, Manuel (2007). *A Era da informação: economia, sociedade e cultura*. 3 vols. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CENTRO DE COMPETÊNCIA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Relatório de Actividades 2006/2007*. Acedido a 07/05/2008 em: <http://nonio.fc.ul.pt>
- CHANCE P. L. & CHANCE, E. W. (2002). *Introduction to Educational Leadership and Organizational Behavior: Theory Into Practice*. Nova Iorque. Eye On Education.
- CHAROENNGAM, C., OGUNLANA, S., NING-FU, K. & DEY, P. (2004). Re-engineering construction communication in distance management framework. *Business Process Management Journal*, Vol. 10, N. 6, pp. 645-672.
- COELHO, Jacinto do Prado (1976). *Ao Contrário de Penélope*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- COHEN, M. & MARCH, J. (1974). *Ambiguity and leadership: The American College President*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- COHEN, M., MARCH, J. & OLSEN, J. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, v. 17, n. 1, 1-25.
- COIMBRA, José A. Aguiar (2000). Considerações sobre a Interdisciplinaridade. In PHILIPPI JR., A., TUCCI, C. E. M., HOGAN, D. J., NAVEGANTES, R. (ed.). *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo: Signus Editora.
- COLLINSON, David (1994). Strategies of resistance: power, knowledge and subjectivity in the workplace. In JERMIE, J., KNIGHTS, D. & NORD, W. *Resistance & Power in organizations*. London: Routledge.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *A gestão do sistema escolar: relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- CONCEIÇÃO, Cristina P. et al. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Conclusões da Presidência do Conselho Europeu de Lisboa* (23/24 de Março de 2000). Acedido a 05/09/2009 em: [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm)
- CONDE, Maria T. B. (2005). O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 6, pp. 117-137.
- CONSELHO CONSULTIVO DO GABINETE DO COORDENADOR NACIONAL DA ESTRATÉGIA DE LISBOA E DO PLANO TECNOLÓGICO (2009). *Relatório de*

- Progresso do Plano Tecnológico*. Acedido a 30/09/2009 em: <http://www.planotecnologico.pt/document/RelatorioCCPT9Julho09.pdf>
- COSME, A. e TRINDADE, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Asa.
- COSTA, Fernando Albuquerque (2007). Tecnologias educativas: análise das dissertações de mestrado realizadas em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, pp. 7-24.
- COSTA, Jorge A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA
- COSTER, Michel de & BAWIN-LEGROS, Bernadette (1998). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Editorial Estampa.
- COUTINHO, Clara (2000). *Percursos de investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Cied/Universidade do Minho.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. s.l.: Éditions du Seuil.
- CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DELEUZE, Gilles (1992). Post-scriptum sobre as sociedades de controle. (Acedido a 16/08/09 em : <http://www.scribd.com/doc/7253280/DELEUZE-PostScriptum-Soc-Controlle?autodown=pdf>)
- DUBAR, Claude (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- DUNI, Giovanni (dir.) (1992). *Dall'informatica amministrativa alla teleamministrazione: Il progetto nazionale ed il sottoprogetto sperimentale presso l'amministrazione dell'Ateneo Cagliariitano*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato. (Acedido a 28/06/2009 em: <http://spol.unica.it/teleamm/italiano/pubblicazioni/dallinsezione1.htm#SEZIONEI>)
- DUNI, Giovanni (2004). *Estágio atual das pesquisas em teleadministração*. Conferência apresentada no I Seminário Internacional de Direito Administrativo Eletrônico, Campos-RJ, 23 de Março.
- DURKHEIM, Emile (1893). Solidariedade mecânica e orgânica. In CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DURKHEIM, Emile (1897). O suicídio e a anomia. In CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- EAGLETON, Terry (1997). *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Boitempo Editorial.

- EASTMAN, W. & BAILEY, J. R. (1998). Mediating the fact-value antinomy: patterns in managerial and legal rhetoric, 1890-1990. *Organization Science*. vol. 9, n.º 2, pp. 232-245.
- ELLSTROM, Per-Erik (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, vol. 12, pp. 231-241.
- ERASMIE, T. e LIMA, L. (1989). *Investigação e projectos de desenvolvimento em educação*. Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- ESTEVE, José M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTÊVÃO, Carlos V. (2004). *Educação, justiça e autonomia. Os lugares da escola e o bem educativo*. Lisboa: Asa Editores.
- ESTRELA, Maria Teresa (1991). "Deontologia e formação moral dos professores", In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Edições Afrontamento.
- ETZIONI, Amitai (1968). Social control: organizational aspects. In SILLS, D. (ed.) *The Encyclopaedia of the Social Sciences*. Macmillan and Free Press, pp. 396-402.
- ETZIONI, Amitai (1974). *Análise comparativa de organizações complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FAYOL, Henry (1966). La doctrine administrative dans l'Etat. *International Review of Administration Sciences*, 32, pp. 114-133.
- FAYOLLE, Guillaume (1986). *Réussir l'implantation bureautique*. Paris: Éditions Hommes et Techniques.
- FERKISS, Victor (1972). *O Homem Tecnológico: Mito e realidade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- FERNANDES, R. (1969). Para a história dos meios audiovisuais na escola portuguesa. *Separata da «Revista de Portugal»*, Série A: Língua Portuguesa, XXXIV, Lisboa, p. 3.
- FERREIRA, A. Gomes (s.d.). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- FILGUEIRAS JÚNIOR, Marcus Vinícius (2004). Ato administrativo eletrônico e teleadministração. Perspectivas de investigação. *Revista de Direito Administrativo*, 237, pp. 243-264. (Acedido a 07/06/2009 em: <http://arquivosdae.blogspot.com/2008/12/ato-administrativo-eletrnico-e.html>)
- FLYVBJERG, Bent (2004). Five misunderstandings about case-study. In SEALE, C., GOBO, G., GUBRIUM, J., & SILVERMAN, D. *Qualitative Research Practice*. London: SAGE, pp. 420-434.

- FORMOSINHO, João (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa da Educação*, vol. 5, n.º 3, pp. 23-48.
- FORMOSINHO, J. et al. (2005). *Administração da Educação: Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Asa.
- FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (2006). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In FLORES, M. A. e VIANA, I. C. (Orgs.). *Profissionalismo Docente em Transição. As Identidades dos Professores em Tempos de Mudança*. Braga: Universidade do Minho / CIEd.
- FOUCAULT, Michel (1997). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo (1976). *Ação cultural para a liberdade: e outros escritos*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GALBRAITH, John K. (1983). *Anatomia do Poder*. Lisboa: Difel.
- GARCÍA, Marta Rizo (2004). *Explorando la Cibercultura. Apuntes desde la teoría Cibernética*. Comunicação apresentada no II Congresso online do Observatorio para la Cibernética, 2 a 14 de Novembro (Acedido a 3 de Julho de 2009 em: <http://www.cibersociedad.net/congres2004/foros/conversa.php?grup=12&id=9&idioma=es&tematica=12>)
- GEWIRTZ, Sharon (2002). Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a educação da "Terceira Via" do New Labour. *Currículo sem Fronteiras*. v. 2, n.º 1, pp. 121-139.
- GODELIER, Maurice (s.d.). *Racionalidade e Irracionalidade na Economia*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.
- GOMES, Carlos Alberto (1991). As estratégias dos professores na sala de aula: acção profissional ou sobrevivência? *O Professor*, n.º 22, 3.ª série, pp. 45-50.
- GONÇALVES, Zita M. R. (2002). *A mudança da organização educativa por integração das tecnologias de informação e comunicação na educação (TICE)*. Braga: Universidade do Minho / IEP.
- GOODSON, Aileen (1991). *Therapy, Nudity and Joy*. Los Angeles: Elysium Growth Press. (Acedido a 23/08/2009 em: <http://www.primitivism.com/nudity.htm>)
- GOULDNER, Alvin W. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, n.º 25, pp. 161-178. (Acedido a 16 de Agosto de 2009 em: [http://campus.usal.es/~mfe/SEc/Archivos/Autores\\_No%20tan%20clasicos/Gouldner\\_-\\_THE\\_NORM\\_OF\\_RECIPROCITY.pdf](http://campus.usal.es/~mfe/SEc/Archivos/Autores_No%20tan%20clasicos/Gouldner_-_THE_NORM_OF_RECIPROCITY.pdf))
- GRAWITZ, Madeleine (1981). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Dalloz.

- GREENWOOD, Ernest (1965). Métodos de investigação empírica em sociologia. *Análise Social*. n.º 11, pp. 313-345.
- HABERMAS, Jurgen (1968). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Edições 70.
- HALL, Richard (1963). O conceito de burocracia: uma contribuição empírica. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- HERZBERG, Frederick (1996). A teoria motivação-higiene. In MARQUES, C.A. & CUNHA, M. P. (coord.). *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- HILL, Manuela M. & HILL, Andrew (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOPKINS, Terence (1962). O conceito de sistema de autoridade. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In WESTOBY, A. (org.). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- HUXLEY, Aldous (s.d.). *Admirável mundo novo*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- JAVEAU, Claude (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora.
- JICK, Todd (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, n. 4, pp. 602-611.
- KNIGHTS, D. & VURDUBAKIS, T. (1994). Foucault, power, resistance and all that. In JERMIER, J., KNIGHTS, D. & NORD, W. *Resistance & Power in organizations*. London: Routledge.
- KVALE, Steinar (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- LAUSBERG, Heinrich (1993). *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LASWELL, H.D. & MCDOUGAL, M.S. (1992). *Jurisprudence for a free society*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.
- LEGOINHA, P., PAIS, J. & FERNANDES, J. (2006). *O Moodle e as comunidades virtuais de aprendizagem*. Comunicação apresentada no VII Congresso Nacional de Geologia, organizado pela Sociedade Geológica de Portugal. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. (Acedido a 07/06/2009 em: <http://hdl.handle.net/10362/1646>)
- LIMA, Jorge A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 20, n.º 2, pp.151-181.



- LIMA, Licínio (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundárias. In COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *A gestão do sistema escolar: relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.
- LIMA, Licínio (1991). O ensino e a investigação em administração educacional em Portugal. Situação e perspectivas. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 91-117.
- LIMA, Licínio (1996). Construindo um objecto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In BARROSO, J. (org.) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- LIMA, Licínio (1997). Para o estudo da evolução do ensino e da formação em Administração Educacional em Portugal. In LUÍS, A., BARROSO, J. e PINHAL, J. (eds.) *A administração da educação: investigação, formação e práticas*. Lisboa: Edições do Fórum Português de Administração Educacional, pp. 15-54.
- LIMA, Licínio (2000). *Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora / Instituto Paulo Freire.
- LIMA, Licínio (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In LIMA, L. et al. *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa Editores.
- LIMA, L. et al. (2006). *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa Editores.
- Livro Verde para a Sociedade de Informação* (1997). Acedido a 05/09/2009 em: <http://www.posc.mctes.pt/documentos/pdf/LivroVerde.pdf>
- LODI, J. Bosco (1984). *História da Administração*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- LYON, David (1988). *A Sociedade da Informação — Questões e ilusões*. Oeiras: Celta Editora.
- LYOTARD, Jean-François (1987). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MARCH, James G. (1988). *Décisions et organizations*. Paris: Les Éditions d'organization.
- MASLOW, A. (1946). A theory of human motivation. *Twentieth Century Psychology: Recent Developments in Psychology*. New York: Philosophical Library, 1946. (Acedido a 24/08/2008 em: <http://books.google.com>)

- MATEUS, João C. (2008). O Governo Electrónico, a sua aposta em Portugal e a importância das Tecnologias de Comunicação para a sua estratégia. *Tékhnē - Revista de Estudos Politécnicos*, vol. 6, n.º 9. (Acedido a 30 de Junho em: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n9/n9a02.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n9/n9a02.pdf))
- MARX, Karl (1844). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. (Acedido a 04/08/09 em: [www.marxists.org/portugues/marx](http://www.marxists.org/portugues/marx))
- MARX, Karl (1846). A Ideologia alemã. In CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARX, Karl (1867). *O Capital*. (Acedido a 04/08/09 em: [www.marxists.org/portugues/marx](http://www.marxists.org/portugues/marx))
- MAYANS I PLANELL, Joan (2002). */nick CiberEspacio - /set topic conceptos y términos para el análisis socioantropológico*. Comunicação apresentada no I Congresso online do Observatorio para la Cibersociedad, 9 a 22 de Setembro (Acedido a 3 de Julho de 2009 em: <http://www.cibersociedad.net/congres2004/foros/conversa.php?grup=12&id=9&idioma=es&tematica=12>)
- MERTON, Robert (1963). Estrutura burocrática e personalidade. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MICHEL, M. H. (2005). *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Atlas.
- MICHELS, Robert (1963). A tendência burocrática dos partidos políticos. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MICK, D. G. & FOURNIER, S. (1998). Paradoxes of technology: consumer cognizance, emotions, and coping strategies. *The Journal of Consumer Research*, vol. 5, n. 2, 123-143.
- MIQUEL, Christian (1991). *Mythologies modernes et micro-informatique*. Paris: Editions L'Harmattan.
- MIRANDA, Guilhermina (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, pp. 41-50.
- MORA, J. Ferrater (1991). *Dicionário de filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel Pestana (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 20, n.º 2, pp. 75-104.
- MORGAN, Gareth (2007). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- MORIN, Edgar (1960). O que não é a burocracia. In FISCHLER, Claude (ed.) *A Burocracia*. Lisboa: Sodicultur.

- NOHRIA, Nitin & ECCLES, R. G. (1992). *Networks and Organisations: Structures, Form and Action*. Boston: Harvard Business School Press.
- Norma Portuguesa dos Sistemas de Gestão da Qualidade* (2005) - NP EN ISO 9000: 2005 (Instituto Português da Qualidade).
- OLIVEIRA, Lia (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais. Um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: IEP/Universidade do Minho.
- ORSTMAN, Oscar (1984). *Mudar o trabalho*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ORTON, J. D. & WEICK, K. E. (1990). Loosely coupled systems: a reconceptualization. *Academy of Management Review*, vol. 15, n. 2, pp. 203-223.
- PACKWOOD, Tim & TURNER, Colin (1988). Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. In WESTOBY, A. (org.). *Culture and power in educational organizations*. Open University Press.
- PASCUAL, P.J. (2003). *e-Government*. Manila: e-ASEAN (Acedido a 29 de Junho de 2008 em <http://en.wikibooks.org/wiki/E-government>)
- PERALTA, Helena & COSTA, Fernando Albuquerque (2007). Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.º 3, pp. 77-86.
- PÉREZ, Tomás S. (1997). Ofimática documental. *Scire*, 3:2, pp. 55-57.
- PHUKAN, Punita J. (2003). Why project managers need lessons on distance management. *IT People*. Acedido a 13/06/2008 em: <http://www.expressitpeople.com/20030728/cover.shtml>
- PONTE, João Pedro (1994). *O Projecto MINERVA. Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. Acedido a 05/09/2009 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(MINERVA-PT\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(MINERVA-PT).rtf)
- PRIOR, Vernon (1999). The language of competitive intelligence (Part Four). *Competitive Intelligence Review*, vol. 10, n. 1, pp. 84-87.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- "Recommendation concerning the Status of Teachers", in *Records of the General Conference Fourteenth Session* (1966). Paris: UNESCO.
- RICOEUR, P. (2000). *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70.
- SÁ, Virgínio (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Instituto de Inovação Educacional (acedido a 29/03/2009 em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/cce16/cce16.pdf>)

- SÁ, Virgínio (2006). A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder. In LIMA, L. et al. *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa Editores.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- SAHUQUILLO, Gema B. (2004). *Educación, empleo y Nuevas Tecnologías en la Unión Europea*. Comunicação apresentada no II Congresso online do Observatorio para la Cibersociedad, 2 a 14 de Novembro (Acedido a 30/06/2009 em: [http://www.cibersociedad.net/congres2004/index\\_pt.html](http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_pt.html))
- SANTOS, M. e MAIA, A. (1991). *Práticas administrativas e de secretariado*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, Simone (2006). *Política de e-government e participação política nos municípios portugueses*. Braga: EEG / Universidade do Minho.
- SILVA, Augusto Santos (1986). A ruptura com o senso comum nas ciências sociais. In SILVA, A. Santos e PINTO, J. Madureira (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Bento (2001). As tecnologias de informação e comunicação nas reformas educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, pp. 111-153.
- SILVA JR., Celestino A. (1993). *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez Editora.
- SILVA, Fátima e MIRANDA, Guilhermina (2005). *Formação inicial de professores e tecnologia*. Acedido a 07/05/2008 em: <http://www.nonio.uminho.pt>
- SILVA, Guilherme (2002). Avaliação (da qualidade) dos estabelecimentos de ensino básico e secundário: um tema em promoção na formação contínua de professores. In COSTA, J., MENDES, A. & VENTURA, A. (org.). *Avaliação de Organizações Educativas*. Universidade de Aveiro.
- SILVA, Guilherme (2003). Oito anos de formação contínua de professores (1993-2000): construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), pp. 25-43.
- SILVA, Guilherme (2006). *Modelos de formação em administração educacional: um estudo centrado na realidade portuguesa*. Braga: IEP / Universidade do Minho.
- SILVA, Sônia A. I. (1986). *Valores em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SILVEIRA, Luís (2008). *A proibição do Número Único e a protecção de dados pessoais*. Acedido a 25/08/09 em: [http://www.apdsi.pt/getfile.php?id\\_file=944](http://www.apdsi.pt/getfile.php?id_file=944)

- SIMON, H. & MARCH, J. (1981). *Teoría de la Organización*. Barcelona: Ariel.
- SOBRINHO, José Dias (2003). Avaliação da educação superior e valores democráticos. *Textos da 26.ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro. Acedido a 06/07/2008 em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>
- SOBRINHO, José Dias (2004). Autonomia e avaliação. *Reencuentro*, n.º 40, pp. 1-12.
- SOUSA, Jesus Maria (2001). *Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora*. Acedido a 21.05.08, em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Tribuna/8.pdf>
- STAKE, Robert E. (2005). Qualitative case studies. In DENZIN, Norman & LINCOLN, Yvonna. *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE publications.
- TAYLOR, Frederick. W. (1971). *Princípios da administração científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- TELLES, Inocência Galvão (1997). *Introdução ao estudo do direito*. Lisboa: Associação Académica da Faculdade de Direito.
- THOMPSON, P. & ACKROID, S. (1995). All Quiet on the Workplace Front? A Critique of Recent Trends in British Industrial Sociology. *Sociology*, n. 29, pp. 615-633.
- TIETZMANN, Roberto (2008). *Fantasia tecnológica: Computadores como personagens no cinema*. Comunicação apresentada no II Simpósio Nacional da ABCiber - Associação Brasileira de Pesquisadores em Ciberultura (realizada entre 10 e 13 de Novembro de 2008, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Acedido a 05/06/2009 em: [www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Roberto%20Tietzmann.pdf](http://www.cencib.org/simposioabciber/PDFs/CC/Roberto%20Tietzmann.pdf)
- TORRES, Leonor Lima (2003). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação e Psicologia. (acedido a 29/03/2009 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5716>)
- TORRES, Leonor (2006). Cultura organizacional em contexto escolar. In LIMA, L. et al. *Compreender a Escola: perspectivas de análise organizacional*. Porto: Asa Editores.
- TOURAINE, Alain (1960). A alienação burocrática. In FISCHLER, Claude (ed.) *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur.
- TYLER, William (1987). 'Loosely coupled' schools: a structuralist critique. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n. 3.
- UDY JR., Stanley H. (1959). "Burocracia" e "racionalidade" na teoria weberiana da organização: um estudo empírico. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- VIRILIO, Paul (2000). *Cibermundo: A Política do Pior*. Lisboa: Editorial Teorema.

- WEBER, Max (1922). Conceitos Fundamentais de Sociologia. In CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WEBER, Max (1922a). Tipos de dominação. In CRUZ, Braga (org.) (2008). *Teorias Sociológicas. Os fundadores e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- WEBER, Max (1963). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In CAMPOS, Edmundo (org.) (1978). *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- WEICK, K. E. (1976) Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n. 1, pp. 1-19.
- WESTOBY, Adam (Ed.) (1988). *Culture and Power in Educational Organizations*. Milton Keynes: Open University Press.
- WEBSTER, Frank (1995). *Theories of the information society*. New York: Routledge.
- WIENER, Robert (1965). *Cybernetics*. Cambridge: MIT Press.
- WILLIAMS, B. (1993). Barriers to New Technology Part I. *From Now On*, 4, 1. Acedido a 07/05/2008 em: <http://fno.org/FNOSept93.html>
- YIN, Robert (1981). The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, vol. 26, n. 1, pp. 58-65.

### **Legislação consultada:**

- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril de 1990 - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- Código do Procedimento Administrativo (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 442/91, de 15 de Novembro, e alterado pelo Decreto-Lei n.º 6/96, de 31 de Janeiro).
- Resolução Conselho de Ministros n.º 16/96, de 21 de Março - criação da Missão para a Sociedade da Informação (MSI)
- Decreto-Lei n.º 290-D/99, de 2 de Agosto de 1999 - Documentos electrónicos e assinatura digital.
- Portaria n.º 794/2000, de 20 de Setembro de 2000 - Plano Oficial de Contabilidade Pública para o Sector da Educação
- Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

Constituição da República Portuguesa (revista pela Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto)

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro - Planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento para alunos do ensino básico

Despacho n.º 26691/2005, de 27 de Dezembro - Coordenação para as Tecnologias de Informação e Comunicação

Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro - Lei orgânica do Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Decreto-Lei n.º 88/2007, de 29 de Março - Aprova a orgânica do Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação (MISI).

Despacho n.º 15847/2007, de 19 de Junho - Regulamentação da aplicação de inquéritos nas escolas.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro - Plano Tecnológico da Educação

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro - Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 6/2008, de 13 de Fevereiro de 2008.

*Recomendações sobre a elaboração e aprovação pelos Conselhos Pedagógicos de instrumentos de registo normalizados previstos no Decreto Regulamentar n.º 2/2008 (2008). Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.*

Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009, de 5 de Janeiro - regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente

## **VII. APÊNDICES**





**1. Inquérito dirigido a professores da Escola EB 2,3 Irineu Funes**

**Realizado nas instalações da unidade de observação em Fevereiro de 2009**



**PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO**  
**As TIC e a Escola: controlo administrativo e sobrevivência profissional**  
**INQUÉRITO**

Com este inquérito, pretendemos recolher informações sobre os efeitos da **aplicação das novas tecnologias à administração educacional**. Interessa-nos a forma **como os professores se têm adaptado à necessidade de utilizarem as TIC**, não apenas enquanto ferramentas pedagógicas na sala de aula, mas sobretudo **enquanto instrumentos ao serviço da administração e gestão educacionais**.

Este inquérito é parte integrante de uma investigação que está a ser realizada no âmbito de um Mestrado em Educação, especialização em Organizações Educativas e Administração Educacional, da Universidade do Minho. **Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais**, como previsto pela Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro.

A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Mestrando: César Pereira

**I. Caracterização pessoal**

1. Idade: \_\_\_\_ anos

2. N.º do grupo disciplinar a que pertence: \_\_\_\_

3. Situação profissional [assinale com uma cruz (x)]:

Estagiário: ☐ / Contratado: ☐ / Quadro de Zona Pedagógica: ☐ / Quadro de Escola: ☐

4. Tempo de serviço [assinale com uma cruz (x)]:

Menos de 7 anos: ☐ / Entre 7 e 15 anos: ☐ / Entre 16 e 25 anos: ☐ / Mais de 25 anos: ☐

5. Como adquiriu conhecimentos na área da informática? [coloque uma cruz (x) em cada linha]

	Nenhuns	Alguns	Muitos
No ensino básico			
No ensino secundário			
No ensino superior			
Em acções de formação contínua			
Em cursos dinamizados por empresas particulares			
Em cursos dinamizados por organismos estatais			
Sozinho, lendo e praticando			
Através da ajuda de outros utilizadores			

6. Qual a sua opinião relativamente às novas tecnologias? [assinale apenas uma opção com uma cruz (x)]

- . Não tenho particular interesse pelas TIC ☐
- . Procuro saber o essencial sobre o assunto ☐
- . Tenho interesse pelas TIC e procuro estar actualizado sobre o assunto ☐
- . Tenho grande interesse pelas TIC, que são um aspecto fundamental no meu dia-a-dia ☐

7. Qual o seu grau de utilização das seguintes aplicações informáticas? [coloque uma cruz (x) em cada linha]

	Nunca usei	Uso com dificuldade	Uso normalmente	Uso com muita facilidade
Processador de texto (p. ex. Word)				
Folhas de cálculo (p. ex. Excel)				
Programas para aceder à Internet				
Programas de correio electrónico (p. ex. Outlook)				
Plataforma Moodle				
Programas para gestão da assiduidade/avaliação dos alunos				
Programas do Ministério da Educação (p. ex. concursos, planos de recuperação)				

## II. As TIC e a Escola - aspectos gerais

Pretendemos saber a sua opinião sobre **a introdução das TIC na administração das escolas**, através de programas do Ministério da Educação, de empresas privadas ou outros (plataforma Moodle, correio electrónico etc.)

8. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente / 2 - Discordo / 3 - Indeciso / 4 - Concordo / 5 - Concordo totalmente

### A aplicação da Informática à Administração Educacional teve como consequências...

... a redução de custos com os procedimentos burocráticos	
... a simplificação de tarefas administrativas	
... o rigor na recolha, tratamento e apresentação de dados administrativos	
... a uniformização dos procedimentos nas escolas	
... uma maior visibilidade dos resultados obtidos pelos alunos	
... maior agilidade na resolução de problemas da administração educacional	
... mais proximidade e acompanhamento do trabalho dos professores pelas direcções das escolas (através do e-mail, Moodle...)	
... uma maior competição entre estabelecimentos de ensino	
... maior rigor no conhecimento da realidade das escolas portuguesas	
... uma participação mais activa dos professores na administração da escola	
... a concessão de maior flexibilidade e autonomia às escolas	
... uma transformação nos hábitos dos professores, que se tornaram mais atentos às TIC	
... a constituição de redes de comunicação entre escolas/agrupamentos	
... a constituição de redes de comunicação com outros parceiros (famílias, autarquias, associações culturais etc.)	
... a diminuição do tempo dispendido pelos professores com tarefas administrativas	
... decisões mais justas da parte das direcções das escolas	
... decisões mais justas da parte da administração central	

Outras: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:  
 1 - *Discordo totalmente* / 2 - *Discordo* / 3 - *Indeciso* / 4 - *Concordo* / 5 - *Concordo totalmente*

A acção directa dos inspectores nas escolas é preferível ao controlo através de meios informáticos	
A formação contínua tem sido capaz de solucionar todas as dificuldades dos professores na área das TIC	
Existe uma grande dependência das TIC, que condiciona todo o trabalho administrativo da escola	
É fundamental transmitir à opinião pública uma imagem positiva da escola a nível da evolução em termos tecnológicos	
É fundamental que o "perfil" do professor inclua o saber utilizar as TIC em contexto administrativo	
As TIC são uma condição indispensável para o êxito da administração educacional	
Os problemas no funcionamento do equipamento e no acesso à Internet criam problemas que podem tornar as tarefas administrativas mais morosas do que feitas de forma tradicional	
Muitas vezes, o trabalho com as TIC é uma espécie de "ornamento": as tarefas são realizadas "à caneta" e depois repetidas informaticamente, sem qualquer vantagem adicional	
A constante actualização do <i>software</i> e <i>hardware</i> informático traz dificuldades à organização e concretização das tarefas administrativas	
Os professores, perante as tarefas administrativas, passaram a trabalhar menos em conjunto do que antes da adopção das TIC pelas escolas	
Há um menor envolvimento com os problemas dos alunos quando se tem em conta apenas os dados registados em suportes informáticos	
As aplicações informáticas do Ministério da Educação são úteis e de fácil utilização	
A administração central tem apoiado os professores na aprendizagem e utilização dessas aplicações	
As direcções das escolas e a administração central passaram a pressionar mais os professores desde que passaram a ter o acesso mais facilitado aos resultados dos alunos	

### III. As TIC e a Escola - aspectos locais

Agora gostaríamos de saber a sua opinião sobre a forma como as TIC aplicadas à administração educacional estão a influenciar **a escola onde se encontra a leccionar**.

10. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:  
 1 - *Nunca* / 2 - *Poucas vezes* / 3 - *Algumas vezes* / 4 - *Muitas vezes* / 5 - *Sempre*

#### Nesta escola...

... o equipamento e os programas informáticos estão em bom estado e actualizados	
... a gestão do material informático para uso exclusivo dos professores (n.º de computadores, a sua distribuição no espaço escolar) é satisfatória	
... o acesso ao equipamento informático e às suas funcionalidades através de <i>passwords</i> é decidido de acordo com critérios claros para todos	
... existe a preocupação de informar e apoiar os professores sempre que é apresentado um novo programa informático	
... os professores com competência informática são mais valorizados na escola do que outros colegas que não possuem essa característica	
... as competências informáticas não são determinantes na atribuição dos cargos na escola	
... os diferentes pontos de vista relativamente ao uso das TIC na administração dão origem a conflitos	
... o <i>software</i> adoptado para gerir a assiduidade / avaliação dos alunos facilita o trabalho administrativo	
... os órgãos de direcção / gestão da escola controlam a realização pelos professores das tarefas administrativas que envolvem as TIC	
... os professores sentem que são vigiados pelos seus pares, relativamente ao cumprimento das tarefas que exigem as TIC	

11. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

1 - Nenhum / 2 - Poucos / 3 - Alguns / 4 - Muitos / 5 - Todos

**Há professores nesta escola que, ao sentirem dificuldade na utilização da informática em contexto administrativo...**

... criticam a pouca qualidade do software e do equipamento informático	
... tentam convencer os colegas de que a informática é pouco prática em termos administrativos	
... recusam a realização das tarefas, alegando que não sabem utilizar as TIC	
... utilizam o atraso no cumprimento das tarefas como estratégia para que outros realizem o seu próprio trabalho	
... executam as tarefas com imperfeições, mas aparentando algum rigor de modo a passarem despercebidas	
... cumprem as tarefas de forma tão insatisfatória que a direcção procura que alguém refaça o seu trabalho	
... aceitam que os colegas com mais facilidade nesta área executem as suas próprias tarefas	
... elogiam as novas tecnologias, mas evitam-nas se puderem	
... frequentam acções de formação ou cursos sobre os aspectos em que têm dificuldades	
... procuram a ajuda dos colegas, mas depois tentam desenvolver os conhecimentos de forma autónoma	
... aprendem sozinhos, progredindo por tentativa-erro, consultando manuais etc.	
... investem mais na sua aprendizagem das TIC, dedicando menos tempo à preparação das actividades lectivas	
... fazem um acordo com os colegas, trocando as tarefas que envolvem conhecimentos informáticos por outras que não exijam esses conhecimentos	

. Outras atitudes: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Os professores desta escola, apesar dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo, não costumam ter uma atitude activa que conduza à sua resolução. Concorda com esta opinião?

Concordo ☐

Não concordo ☐

Ainda não conheço a maior parte dos meus colegas ☐

**Se respondeu "Concordo", passe à questão 13.**

**Caso contrário, passe à questão 14.**

13. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

1 - Discordo totalmente / 2 - Discordo / 3 - Indeciso / 4 - Concordo / 5 - Concordo totalmente

**Nesta escola, os professores não costumam ter uma atitude activa que conduza à resolução dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo porque...**

... não se interessam pelas novas tecnologias	
... não se interessam pela administração da escola onde leccionam	
... não têm o hábito de questionar as medidas implementadas pela administração	
... se sentem intimidados pela imagem consensual de progresso, eficiência e inovação que as TIC promovem	
... as tarefas dos professores deixam pouco tempo para a reflexão e discussão sobre este assunto	
... acham que os órgãos de direcção / gestão não se interessam pelas suas opiniões	
... apesar de algum desconforto, não se sentem muito prejudicados por estas questões	
... não estão devidamente informados sobre o tema	

(continuação da questão anterior)

Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

1 - *Discordo totalmente* / 2 - *Discordo* / 3 - *Indeciso* / 4 - *Concordo* / 5 - *Concordo totalmente*

**Nesta escola, os professores não costumam ter uma atitude activa que conduza à resolução dos problemas levantados pelas TIC em contexto administrativo porque...**

... acreditam no profissionalismo dos técnicos responsáveis pela gestão da informação, que sabem o que é melhor para as escolas	
... têm receio de assumirem claramente uma posição e serem responsabilizados por ela, caso venha a ter impacto negativo na escola	

. Outras razões: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. Preencha os espaços com um número de 1 a 5, de acordo com a seguinte escala:

1 - *Nunca* / 2 - *Poucas vezes* / 3 - *Algumas vezes* / 4 - *Muitas vezes* / 5 - *Sempre*

**Quando verifica que há professores que não estão a cumprir exactamente o que lhes compete — em termos de tarefas administrativas que envolvem a informática — a direcção desta escola...**

... marca reuniões para discutir o problema com os professores e negociar soluções	
... apela para a necessidade da escola apresentar uma imagem de profissionalismo	
... observa o seu comportamento e vai decidindo caso a caso	
... ameaça os professores com represálias caso não melhorem o seu desempenho	
... avalia as dificuldades a fim de redefinir os objectivos e as tarefas, sem a consulta dos outros professores	
... tenta encontrar apoio entre colegas com influência junto dos professores incumpridores	
... se o resultado final não for perfeito, mas aceitável, não dá muita importância ao sucedido	
... apela ao espírito de equipa dos professores, que devem estar unidos quando surgem dificuldades	
... procura resolver o problema, mas ocultar o sucedido para evitar que tenha repercussões no futuro	

. Outras reacções: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Na sua opinião, que medidas concretas poderiam ser adoptadas para uma aplicação mais adequada das TIC à área da Administração Educacional?

Obrigado pela colaboração.





**2.1. PROF.IN. - Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível inicial de literacia informática**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

É o terceiro ano que estou aqui.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às novas tecnologias, desde o ano em que chegou? Houve mudanças significativas?**

Não notei grande diferença porque aquilo que eu uso é única e simplesmente o serviço que está mais direccionado para a direcção de turma, quando sou directora de turma. Fui no primeiro ano, no ano passado não fui e sou este ano. Não notei grande diferença. Continua-se a lançar notas, a lançar as faltas e aquelas coisas que são normais na direcção de turma.

**Quanto ao número de computadores: aumentou ou é mais ou menos o mesmo do ano em que começou a leccionar nesta escola?**

Não acho que tenha aumentado. Aliás, acho que diminuiu porque nós antes tínhamos a possibilidade de utilizar a sala Z<sup>1</sup> para serviços, quando precisávamos de um computador ou nas alturas de reuniões, ou se precisava de alguma coisa. Hoje em dia os computadores foram quase todos para os CEF e ficaram menos. Temos ali dois na sala dos professores e o que está naquela salinha pequena<sup>2</sup>. De vez em quando, quando é preciso qualquer coisa, vou lá e à [sala de] direcção de turma também.

**Acha que deveria haver mais salas com computadores?**

Acho que sim, para professores. Por exemplo, haver dois na sala dos professores, acho bem porque as pessoas usam-nos para uma consulta rápida. Na salinha aqui do lado<sup>2</sup> devia haver mais porque a pessoa ali está mais sossegada e, quando quer trabalhar ou fazer alguma coisa, dava jeito que tivesse mais computadores.

**Nos últimos anos, têm-se multiplicado os programas informáticos para o registo da assiduidade, da avaliação, para os concursos de professores etc. Qual a sua opinião sobre estes programas?**

Digamos que, nos concursos, vou-me safando mais ou menos porque vou ao computador, ponho lá Ministério da Educação ou Direcção Geral de Educação do Norte e vou vendo o que é que se passa. Em termos de concursos, vou preenchendo mais ou menos.

É evidente que, como não sou uma pessoa que se sinto segura na informática, não percebo e faço o mínimo dos mínimos, digamos assim. Não é uma coisa que me desperte muito

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma sala com computadores para uso em contextos pedagógicos.

<sup>2</sup> O professor refere-se a um gabinete de uso exclusivo por professores.

interesse, mas também não posso dizer que não desperte totalmente, desperta-me algum. Gosto de ir ver os *mails*, mas não sei programar as coisas, não tenho conhecimentos para esse tipo de coisas. As coisas têm que lá estar, têm que estar programadas e direitinhas para eu chegar lá, carregar naquele botão e saber que aquilo vai directamente até lá. Fora isso, já não sei muito bem como mexer. Quando há concursos, quando há isto ou aquilo, claro que eu peço sempre ajuda às pessoas que percebem mais disto. Quando estou aqui na escola, peço a colegas.

**E, no geral, eles têm ajudado?**

Sim, sim. De uma maneira geral colaboram todos. Não tenho tido problemas nenhuns nesse aspecto. Claro que, quando estou em casa sozinha, tento ver por mim. Se não consigo, guardo as coisas ou tiro as notas daquilo que quero e procuro aqui na escola alguém que saiba para me ajudar. Sozinha, muitas vezes não consigo fazer as coisas, tenho alguma dificuldade.

**Mas acha que a informática é benéfica para a administração da escola?**

É sim, porque realmente facilita muito o trabalho e permite consultas sempre que uma pessoa queira ver isto e aquilo.

**Com estes programas, a administração central tem a possibilidade de controlar mais de perto o trabalho das escolas. O que acha desse tipo de vigilância? É importante ou não o Ministério da Educação ter acesso aos dados da escola?**

Por um lado, acho que sim, que é importante o Ministério da Educação ter um controlo sobre a administração das escolas e sobre a maneira como se gerem as coisas. Por outro lado, acho que passa a haver demasiado controlo, uma vez que, com todo o sistema informático que existe, uma pessoa está completamente vigiada, não é? Mas eu não falo só a nível de escolas, falo a nível de tudo. Hoje em dia, com a informática, passa a haver um controlo absoluto de tudo. Passamos a ser controlados em tudo. Mas, no geral, uma pessoa ter acesso às coisas facilita...

**Ainda há pouco falou nos *e-mails*. Os professores costumam trocar opiniões profissionais ou material através do *e-mail*? Ou seja, o correio electrónico, hoje em dia, pode servir também como um instrumento para o trabalho conjunto dos professores?**

Sim, sim. Posso dar um exemplo concreto. No início do ano, através do servidor da escola, tive acesso aos projectos curriculares do ano passado, para seguir o modelo e ver mais ou menos como é que são. Não foi através do correio electrónico, mas eu cheguei aqui, copiei

para a *pen* e depois passei para o meu computador. E por ali tiro uma opinião, vejo como é que estão os outros e vou seguindo um modelo que eu, mais ou menos, consiga fazer. É que há alguns que estão tão elaborados que eu não chego lá... É bom. Quando há alguma dúvida, às vezes consigo tirá-la através dos colegas. Mando-lhes um *mail* a dizer "falta-me este elemento, o que é que eu hei-de fazer aqui" e eles às vezes ajudam e facilitam o meu trabalho.

**A própria escola criou nos últimos anos vários modelos informatizados: actas, convocatórias, impressos etc. O que é que acha dessa medida? É positiva ou quando tudo era feito de forma manuscrita era melhor?**

Não. Acho muito melhor agora porque basta seguir o modelo, estando tudo informatizado. Uma pessoa não tem aquele problema de estar a copiar à mão e enganar-se. Corrigir erros com a informática é muito mais fácil. Nesse aspecto, o trabalho está muito mais facilitado.

**Falávamos ainda há pouco do Ministério da Educação ter acesso a muito mais dados do que há uns anos atrás. A pergunta que eu coloco é se essa informação não privilegia demasiado o lado quantificável das questões e esquece aquilo que é mais subjectivo.**

Eu acho que a informática tem esse problema. A pessoa torna-se um computador, é "sim, não, sim, não" e não passa daquilo. Coisas como o que é que as pessoas sentem, como é que se estão a integrar na escola, os problemas que têm... — muitas vezes, não são transmitidas através das situações informáticas.

**Os conhecimentos informáticos hoje em dia tornaram-se praticamente uma exigência para os professores. Acha que esse factor veio enriquecer ou veio deturpar a identidade dos professores?**

Não, deturpar não veio. Acho que até veio enriquecer porque quem gosta muito disto e explora a informática ao máximo tem muito mais facilidade. Quem não gosta — ou quem não se adapta tão bem, ou não utiliza muito este tipo de coisas — tem sempre mais dificuldade em fazer seja o que for. Isso é normal. Mas que veio ajudar muito, isso veio.

**Os professores tiveram de aprender muito rapidamente a usar a tecnologia.**

Muito rápido. Eu, por exemplo, nunca tive nenhuma formação em informática. Nunca. Aquilo que eu fui fazendo foram pessoas que me ensinaram. Fui perguntando aos colegas, fui fazendo, copiando e vendo como é e como não é... Quando tenho dúvidas, tenho que perguntar: "E agora como é que eu emendo aquilo? Fiz isto e calhou mal, como é que eu tiro isto daqui?" Quer dizer, tenho de andar sempre a perguntar porque muitas vezes tenho

dificuldades. Não tenho aqueles conhecimentos ou aquela agilidade que muita gente tem, que mexe em tudo e chega aos sítios certos...

**No geral, acha que é costume haver essa agilidade? Ou grande parte dos professores ainda estão nessa fase de adaptação?**

Não. Já há muita gente, muitos professores que percebem disto, que dominam bem a informática. Podem não dominar tudo, mas a parte que lhes interessa, digamos assim... Eu vejo, por exemplo, os professores de Matemática a fazerem testes impecáveis, com aqueles gráficos, bonecos, desenhos, textos, imagens... Claro que isso ainda não consigo fazer. Quando quero colocar imagens, eu tenho que fotocopiá-las e colá-las, ainda não consigo fazer isso no computador. Mas vejo aí pessoas que já o dominam muito bem.

**Pelas conversas que troca com os colegas, eles também têm aprendido uns com os outros? Ou esse papel tem sido mais visível com a formação contínua? Qual é o papel que a formação tem nessa aprendizagem?**

Eu acho que eles vão aprendendo uns com os outros e vão também aprendendo em formação. As pessoas que se interessam mesmo, vão pesquisar...

**É que há colegas que, às vezes, se queixam que frequentaram várias formações sobre informática, mas parece que não serviram de nada e ficam um pouco desanimados...**

Eu nunca frequentei nenhuma acção sobre informática. Estive para me matricular numa, mas o horário não permitia, ficava-me deslocado e não deu, acabei por desistir. Realmente oiço colegas a queixarem-se que, às vezes, vão para lá e que quem não percebe muito sai de lá praticamente a não perceber quase nada. Quem já percebe alguma coisa, lá aprendeu mais uma coisita ou outra, mas não foi assim... Isso depende das acções, depende muito das acções.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso da informática estão em melhor posição para influenciar a vida da escola?**

Não, eu acho que isso não é relevante. Às vezes, as pessoas podem dominar a informática, mas não ter competências para determinados cargos. Não tem a ver uma coisa com a outra.

**Não se nota aqui na escola que esse factor tenha algum peso?**

Não, não se nota. As pessoas que estão aqui ligadas a certos cargos têm conhecimentos de informática e é muito bom porque ajudam imenso quando a gente precisa de alguma coisa.

Mas não é que seja uma prioridade ou algo muito importante, não é que — só porque domina a informática — vá ter influência no cargo que exerce.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação?**

Às vezes pode acontecer. Pode acontecer porque as pessoas não dominam muito bem aquilo, ficam à espera para ver uns dos outros, para saber mais ou menos como é, e às vezes o prazo esgota-se e fazem aquilo um bocado à pressa, não com tanto rigor. Isso poderá acontecer. Mas não é nada que prejudique...

**...a informação não está completamente errada.**

Não, acho que não. Muitas vezes pode estar incompleta, mas não acho que esteja errada.

**Acha que o Ministério da Educação ou a direcção da escola estão atentos e preocupam-se com estes pormenores? Há uma vigilância sobre o rigor do trabalho dos professores?**

Sim, mas, por exemplo, se não for uma coisa de muito rigor ou de muita exigência, se calhar até é capaz de ser mais flexível. Agora, quando são coisas de mais rigor, a escola diz "isto não está completo, falta isto ou aquilo", chama a atenção das pessoas para terem mais cuidado, completarem ou acabarem de fazer aquilo que ficou em branco.

**Já alguma vez foi necessário que a direcção, nesta escola, tomasse uma medida mais severa, porque os professores não cumpriam, atrasavam-se muito...?**

Não tenho conhecimento. De uma maneira geral, a escola é flexível.

**Por vezes, há colegas que se queixam de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo...**

Às vezes acontece haver tanta burocracia, tantos papéis que nos são pedidos, exigidos para preenchimento, que parece uma duplicação de coisas. Se isso pudesse ser evitado, seria óptimo. O sistema informático facilita porque a gente não tem que estar a escrever muito e, de



uma maneira geral, é pôr cruzinhas... Pode ser pedida uma opinião pessoal, mas é quase tudo por cruzinhas e, por isso, não é que seja uma coisa assim tão complicada.

### **Não se nota incómodo da parte dos professores em relação à informática?**

Acho que não. Não vejo isso. De uma maneira geral, as pessoas tentam cumprir e fazer, e existe entreajuda. Não noto problemas. Sempre pedi opinião, sempre perguntei como é que era e sempre houve pessoas disponíveis para ajudar. Sempre. Quer sejam do grupo, quer não sejam do grupo. Logo que uma pessoa saiba ou perceba, que esteja dentro do assunto, está disposta a ajudar.

### **Não sei se quer fazer mais alguma observação...**

Olhe, tenho pena de uma coisa. É que não haja, digamos, a "informática para totós", como se costuma dizer.

Como eu disse, o muito pouco que sei fui fazendo por mim, não tenho grandes conhecimentos. A informática não me puxa muito, não passo a vida no computador. É capaz de passarem semanas que não vou lá, a não ser que esteja à espera de alguma resposta, ou de alguma coisa que queira ir lá ver. Não sou pessoa que faça grandes pesquisas no computador, não faço grandes trabalhos. Por isso mesmo tenho dificuldades. É evidente que às vezes preciso de uma informação e as pessoas dizem-me. Eu fico a saber na altura, mas depois, como não volto a fazer, esqueço. Às vezes, há coisas que tenho de escrever, mas depois há informações que falham ali pelo meio...

Na minha opinião, devia haver nas escolas este tipo de iniciação na informática. Se há pessoas que percebem, há outras que não sabem. Podia até nem ser uma formação daquelas de quinze dias ou um mês, mas que fosse contínua. Sempre que uma pessoa precisasse de alguma coisa ou que estivesse a fazer um trabalho, haveria essa acção contínua ao longo do ano.

**2.2. PROF.MÉD. - Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível médio de literacia informática**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

Estou nesta escola talvez há dez, onze anos porque esta escola tem doze anos de existência e não estive cá no primeiro ano.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às novas tecnologias? Houve muitas mudanças desde que chegou a esta escola?**

Acho que a evolução que esta escola sofreu é semelhante à que as outras escolas sofreram em termos informáticos. Aqui, no início, havia computadores na secretaria, acho até que o Conselho Executivo nem tinha nenhum computador e não havia computadores disponíveis para os alunos. Nada estava informatizado, as actas não eram informatizadas, o trabalho era todo realizado à mão e era impensável usar um computador na sala de aula. Isto foi assim ainda durante alguns anos e depois, talvez nos últimos quatro, cinco anos, foi um processo explosivo: o computador introduziu-se na vida das escolas de uma maneira impensável há uns anos atrás, de modo que se tornou uma peça indispensável no processo de trabalho, e até no de aprendizagem.

**Nesta escola, quem teve o papel mais importante nessas mudanças? Foi o Ministério da Educação, foram os professores que se mobilizaram para pedir material, foi a direcção da escola...? Quem teve um papel mais interventivo?**

Eu acho que o projecto CRIE ("Computadores, Redes e Internet na Escola") teve uma importância grande na generalização do uso dos computadores, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos; quer por parte dos professores no seu trabalho pessoal, mais burocrático, quer no processo de aprendizagem, na sala de aula. Para além disso, o projecto CRIE trouxe atrás de si a implantação da plataforma Moodle, e esta plataforma é que eu acho que foi, na realidade, o grande motor da informatização de todo o sistema. Isto porque, desde que foi instalada, todos os documentos oficiais da escola passaram a estar nessa plataforma.

**Esta plataforma e o projecto CRIE têm, sensivelmente, 2, 3 anos?**

Têm mais: quatro anos. É evidente que já antes desse projecto CRIE havia computadores na escola e os professores já trabalhavam nos computadores. Pontualmente trabalhava-se na sala de aula com um computador, mas eram situações muito pontuais. Havia já o projecto das TIC, mas acho que foi mesmo o projecto CRIE o grande motor e dinamizador da utilização dos computadores, quer a nível de trabalho individual dos professores, quer a nível de trabalho na sala de aula.

**Em relação aos programas que são utilizados para a gestão das faltas, introdução das notas dos alunos? Qual a sua opinião sobre eles?**

Acho que é um programa excelente, extremamente facilitador da vida da escola.

**É fácil de usar?**

Eu tenho muito pouca experiência na utilização desse programa, mas da pouca experiência que tenho — no lançamento das notas ou em qualquer consulta que faça ou veja fazer (porque há muitos colegas que o utilizam) —, vejo que é um programa "amigável", é fácil e muito facilitador da vida do dia-a-dia. Para além de que nos permite armazenar dados e ter um conhecimento quase estatístico de vários aspectos da escola.

**Podemos dizer que o trabalho administrativo ficou menos pesado com a introdução destes programas informáticos?**

A escola está extremamente burocratizada, em termos de toda a papelada que a legislação nos obriga a preencher, em relação à vida escolar dos alunos. Mas o Programa *Estudantes* não está relacionado com essa burocratização a que me estou a referir. Penso que esse programa é extremamente facilitador.

**E se falarmos, por exemplo, das aplicações lançadas pelo Ministério da Educação — por exemplo, a dos planos de recuperação, a dos concursos...?**

Relativamente às aplicações lançadas pelo Ministério da Educação, do conhecimento que tenho, acho que a maioria é lançada um bocado em cima do joelho. Deve haver equipas no Ministério da Educação que sabem o que é necessário para dar respostas a necessidades das escolas e então fazem programas, mas sem os testar, lançando-os para as escolas muitas vezes tardiamente, em tempo inoportuno, e os professores vêm-se de um momento para o outro confrontados com a necessidade urgente de usar essas aplicações, sem preparação nenhuma de qualidade. Não que eles exijam grande preparação, mas a verdade é que vêm muitas vezes incompletas e criam problemas de funcionalidade na vida da escola.

**Com estes programas, a Administração Central tem a possibilidade de controlar mais facilmente todas as escolas do país. Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante na administração educacional?**

É evidente que a tutela fica com elementos muito mais fíaveis e seguros e com uma maior base de dados, usando todas estas aplicações. Depende do modo como as utilizar: se as

utilizar de uma maneira produtiva, a favor da melhoria da qualidade das escolas e do ensino, acho que é importante a recolha dessa informação.

**Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões, e esquecer tudo aquilo que é mais subjectivo. Concorde?**

Sim, isso é natural porque a informática trata números, estatísticas. É natural que veja tudo na óptica de números. Para que houvesse uma observação diferente, era necessário que essa fosse feita não só pela óptica da informática, mas também presencialmente.

**Os *rankings*, por exemplo, são feitos com informações que as escolas fornecem sobre os exames, sobre os resultados dos finais dos períodos. Isso não poderá criar uma imagem um pouco deturpada do que são as escolas e o sistema de ensino?**

Sem dúvida. Discordo completamente dos *rankings*, até porque há variáveis extremamente importantes com as quais os *rankings* não trabalham. Tomando o exemplo da nossa escola: pode ter um corpo docente de excelência, podemos usar metodologias extraordinárias e extremamente adaptadas aos nossos alunos, e não conseguirmos resultados de excelência porque esses resultados estão também muito dependentes do meio socioeconómico de onde os alunos são provenientes. E isso não transparece nas aplicações informáticas, de maneira nenhuma. Tratam as escolas todas da mesma maneira.

**Acha que esse papel de controlo é o mais importante, ou as TIC podem ter outras funções na administração educacional? Por exemplo, não poderiam estimular a autonomia das escolas e a participação cívica mais activa dos professores? As direcções das escolas e a Administração Central, na sua opinião, têm estimulado estas potencialidades através das TIC?**

Eu acho que o Ministério da Educação fala permanentemente em necessidade de autonomia das escolas básicas e até das universidades. Mas o Ministério da Educação, em relação ao ensino básico e secundário, não tem dado sinais nenhuns de vontade de dar autonomia porque tudo é completamente regulamentado e, quando há alguma orientação que tem uma ideia subjacente de autonomia, vem imediatamente uma circular ou despacho a regulamentar... A autonomia é uma ideia só de discurso, nem no papel é. Penso que mesmo as escolas que têm contrato de autonomia, têm uma autonomia muito relativa.

**E a informática não contribui para alterar a situação...**

Não, penso que não. A informática, para já, não incorre em nada para a distinção das escolas.

**Em poucos anos, os conhecimentos informáticos tornaram-se uma exigência para os professores. Acha que este factor veio enriquecer ou, pelo contrário, veio deturpar a identidade dos professores?**

Acho que veio enriquecer. É evidente que os meios informáticos têm de ser analisados em duas perspectivas. Na óptica de utilização do professor, ele utiliza os meios informáticos em trabalho individual, é evidente que aqueles têm sido extremamente facilitadores da vida do professor. Os meios informáticos em trabalho na sala de aula têm de ser utilizados com conta, peso e medida. Não se podem utilizar excessivamente porque um professor que utiliza somente os meios informáticos na sala de aula, necessariamente, está a induzir os alunos a um trabalho pouco intenso da parte deles. Os alunos precisam de estudar, de investir esforço pessoal que muitas vezes não é compatível com a utilização excessiva dos meios informáticos.

**Da experiência que tem dos colegas que conhece há vários anos aqui na escola, acha que eles têm respondido ao desafio, conseguido lidar com as novas tecnologias, ou nota-se muita dificuldade?**

Acho que se nota uma diferença enorme entre a gente nova, saída das universidades, e a gente da minha geração. A gente nova lida com uma facilidade extraordinária com as novas tecnologias: se repararmos, todos têm computador portátil pessoal e lidam com uma facilidade imensa com vários programas. Quanto às pessoas da minha idade, na faixa dos 50 anos, uns mais do que outros, acho que a maioria aderiu às novas tecnologias com uma facilidade que, para mim, tem sido surpreendente.

Quando andei na faculdade, havia um computador na faculdade de engenharia que ocupava uma sala e, como eu era aluna da faculdade de letras, para mim era impensável o uso do computador. Pensava que nunca na vida iria precisar de um computador. Há uns anos atrás, na década de 1980, quando o meu marido, engenheiro civil, começou a usar o computador para a vida dele, eu olhava para aquilo de uma maneira completamente marginal porque achava que nunca na vida iria usar um computador porque não me interessava, era uma coisa que não me dizia rigorosamente nada. E hoje dependo completamente do computador: chego a casa e a primeira coisa que faço é ligar o computador e o correio electrónico e, na escola, tudo se faz através do computador.

**Na sua opinião, que processos foram mais importantes na aprendizagem das TIC pelos professores: terá sido a formação contínua ou a entreaajuda?**

As pessoas aprenderam muito umas com as outras. O trabalho de par é uma coisa fantástica, o trabalho de entreajuda, cooperativo, é extraordinário. Pela minha experiência pessoal, aprendi muito mais com o trabalho cooperativo do que com a formação, embora tenha feito já alguma formação em informática. Pouca, mas alguma. Mas eu aprendo é com o trabalho cooperativo com os meus colegas e até também com os alunos. O pouco que sei tenho aprendido com os meus colegas.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Não, de maneira nenhuma. Acho que a utilização das novas tecnologias não tem nada a ver com a liderança. A liderança é uma coisa completamente diferente, tem a ver com outras características humanas. Uma pessoa pode ser completamente inapetente [sic] no uso das tecnologias e ser um líder que altera e movimenta as opiniões de uma escola.

**Na atribuição de cargos na escola, as competências a nível das TIC são ou não determinantes?**

Poderão vir a ser mais tarde, neste momento acho que ainda não. Felizmente, ainda valorizamos mais a componente humana e naturalmente a componente científica e de relacionamento social e de gestão. Mas acho que para gerir bem uma empresa não é necessário dominar completamente as novas tecnologias.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação?**

Não tenho muita opinião sobre isso. Mas está a fazer-me essa pergunta relativamente a...

**Imaginem: há um programa qualquer que pede um certo número de dados e o professor responsável por essa tarefa sente dificuldades. Pode acontecer que, para cumprir o prazo estipulado, não seja tão rigoroso como seria em outras condições.**

É provável que isso aconteça de vez em quando. É provável que sim.

**Mas não é nada que transpareça muito na vida da escola?**

Não, não acho que seja nada de significativo.



**Nesta escola, quando há uma tarefa qualquer que envolve meios informáticos, as pessoas normalmente respondem bem, cumprem os prazos?**

Quer dizer, em termos de prazos, eu acho que é um problema em todas as escolas...

**Os órgãos de gestão já tiveram alguma vez que tomar uma medida mais drástica para que as tarefas informáticas fossem cumpridas?**

Não, penso que, de uma maneira geral, as pessoas vão cumprindo. É evidente que, às vezes, cumprem na *borderline*, mas vão cumprindo.

**Por vezes, ouve-se o desabafo de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo... Qual é o seu ponto de vista sobre esta opinião?**

Sim, acho que isso é verdade. Há determinadas tarefas, até aplicações, nomeadamente do Ministério da Educação, que os professores têm de preencher e de que não sabemos quais são os resultados práticos, que conclusões é que o Ministério da Educação quer tirar daí. A sensação que temos é que estamos a fazer um trabalho para nada ou um trabalho excessivamente burocratizado sem necessidade. Estou a lembrar-me agora, por exemplo, do preenchimento daquela aplicação dos planos de recuperação. Foi uma aplicação que veio tardiamente...

**Os professores ainda não sabem o que é que o Ministério da Educação e as Direcções Regionais fazem com aqueles dados?**

Não, não temos informação nenhuma. Aliás, acho que o Ministério da Educação, previamente, devia ter explicado para que queria aqueles dados. Qualquer inquérito a que se responda tem previamente uma nota explicativa a explicar qual é a finalidade do inquérito. Nessas aplicações, que são afinal uma recolha de dados que o Ministério da Educação faz junto das escolas, deveria haver uma nota explicativa para que os professores soubessem qual é a finalidade daquilo, dessa recolha. Por exemplo, quando quiseram saber o número de planos de recuperação e uma série de informações sobre esses planos, deviam explicar aos conselhos executivos, para que estes transmitissem aos departamentos, aos grupos e aos professores, qual era o interesse do preenchimento de uma aplicação tão grande e tão complicada.

**Acha que as pessoas iriam reagir de outra maneira havendo essa explicação prévia?**

Acho que sim. É evidente que as pessoas gostam de ser esclarecidas e gostam de ser informadas. Acho que as pessoas, quando estão informadas, reagem mais positivamente às coisas e envolvem-se mais, têm mais sentido de pertença em relação àquilo que fazem.

**Se existem factores ligados ao uso das TIC que incomodam os professores, porque será que não verificamos nas escolas uma estratégia conjunta para se alterar a situação?**

Eu acho que os portugueses não têm por tradição o hábito de serem interventivos socialmente. As pessoas não têm o hábito de reclamar, não têm o hábito de exprimir pública e colectivamente aquilo que pensam, e nós, que somos professores, estamos inseridos nesta mentalidade que impera no seio dos portugueses. Nós também estamos um bocado habituados a cumprir todas as orientações que vêm da tutela. Cumprimos, embora reclamemos imenso e falemos imenso, mas por regra temos preguiça de escrever. Eu não queria dizer medo porque acho que medo de escrever as pessoas não têm. Mas têm preguiça de escrever um documento, um texto de um conselho pedagógico, de um conjunto de professores, de um Conselho Executivo até, ou de um departamento. Um texto explicativo em que os professores se manifestam e dizem o que pensam sobre determinadas orientações. Nós deveríamos ter essa tradição porque acho que, se fizéssemos isso, até poderíamos ajudar o Ministério da Educação porque leria as nossas opiniões, ouviria os nossos descontentamentos ou os nossos aplausos.



**2.3. PROF.AV- Professor da Escola EB 2,3 Irineu Funes, que se encontra num nível avançado de literacia informática**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

Lecciono nesta escola há mais ou menos quatro anos.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às novas tecnologias nestes últimos anos? Notou diferenças quanto à reacção das pessoas à informática, à quantidade de equipamento etc.?**

Sim, há uma diferença significativa entre o primeiro ano que eu cá estive e este último ano. No primeiro ano, lembro-me perfeitamente de que as notas tinham que ser registadas à mão, assim como as pautas e as faltas. Havia uma série de serviços administrativos que tinham de ser registados manualmente. Agora, estamos um bocadinho melhor. Até temos alguns programas específicos para isso, temos as pautas informatizadas...

**Acha que isso traz benefícios ou, pelo contrário, complica o trabalho para alguns professores?**

Penso que não complicou a vida a ninguém porque os próprios colegas que não percebiam muito de informática tiveram de se preparar e adaptar a estas novas realidades.

**E isso foi positivo para eles?**

Foi positivo para eles, até porque depois acabaram, se calhar, por perder um pouco do medo do computador e, em casa, passaram a dedicar-se a outros trabalhos que antigamente não faziam com medo do computador.

**Em relação aos programas que são utilizados para a gestão das faltas e para a introdução das notas dos alunos? Qual a sua opinião sobre eles?**

Os programas da introdução de notas e faltas não são fáceis de fazer. O programa que nós temos responde às necessidades da escola, embora possa haver, às vezes, principalmente nos professores mais novos, alguma confusão porque é preciso seleccionar a disciplina, depois a data, uma série de opções. Com o tempo, as pessoas acabam por se habituar. É o melhor que temos, se existe melhor eu não conheço.

**Os serviços centrais do Ministério da Educação também têm investido nestes programas. Por exemplo, apresentam bases de dados para os planos de recuperação, os concursos de professores são feitos *on-line* etc. Qual a sua opinião sobre estes programas?**

Lembro-me de um programa que nós tínhamos aí feito em Access, com que foi muito complicado trabalhar. Era um programa em que tínhamos de registar os resultados dos planos de recuperação. Foi corrigido no ano seguinte, com um programa mais acessível, mais fácil de compreender. E é *on-line*, o anterior não era.

O Ministério da Educação viu que aquilo não estava em condições e alterou as coisas.

### **E quanto às aplicações para o concurso de professores...?**

Não está mal. Eu concorri há três anos e só vou concorrer no próximo ano. Se existe alguma evolução, não posso dizer muito. Se calhar, os professores contratados... Lembro-me de que, no último concurso, havia um sistema de ajuda, enfim, razoável.

### **Com estes programas, a Administração Central tem a possibilidade de controlar mais facilmente todas as escolas do país.**

Exactamente, para chegarmos a estatísticas e a números a nível nacional.

### **Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante sobre a administração educacional?**

Eu penso que sim, talvez seja importante desde que as coisas continuem no âmbito das estatísticas.

### **Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões, e esquecer tudo aquilo que é mais subjectivo. Isso não poderá criar uma imagem um pouco deturpada do que são as escolas e o sistema de ensino?**

Desde que se continue, que se trabalhe com números. Não sei, sinceramente não sei. Mas também poderá acontecer isso.

### **Acha que esse papel de controlo é o mais importante, ou as TIC podem ter outras funções na administração educacional? Por exemplo, não poderiam estimular a autonomia das escolas e a participação cívica mais activa dos professores?**

A informática pode ser utilizada em várias vertentes. Pode ser canalizada para um lado e pode ser canalizada para outro. Há aspectos positivos e aspectos negativos, como o facto de criarmos *rankings* e dizermos "esta escola é melhor e a outra é pior". Claro que isso não resulta absolutamente em nada. Mas, se calhar, ajuda noutras áreas, noutros serviços.

**Da experiência que tem aqui na escola, acha que os professores têm respondido bem ao desafio das novas tecnologias ou nota-se muita dificuldade?**

Os professores começam a acompanhar estas novas tecnologias. Começam a interessar-se. Vemos isso diariamente. Se compararmos, por exemplo, o número de colegas que trabalham hoje com o Word e o número de colegas que há quatro, cinco anos, trabalhavam com o Word, são números diferentes. As actas foram informatizadas, há uma quantidade de serviço na nossa escola que foi informatizado e isso obrigou as pessoas a adaptar-se. As pessoas têm que se mexer, senão acabam por...

**Será que podemos dizer que para esses professores, com mais dificuldades no uso das TIC, o trabalho administrativo se tornou mais pesado?**

O trabalho que tínhamos a fazer é o mesmo que continuamos a ter. Eu sei de colegas que conseguem escrever os textos à mão com muito mais fluidez. Pessoalmente não gosto absolutamente nada de ler um texto em frente ao monitor. Mas reconheço que as coisas têm vindo a melhorar e as pessoas têm vindo a aderir.

**Acha que a formação contínua tem respondido às dificuldades dos professores?**

Eu já fiz formação nesta área: em páginas da Internet (é uma área de que eu gosto bastante), em relação a Excel... Mas há colegas que não fazem tanta formação nesta área como deviam.

**No entanto há colegas que desabafam que fizeram várias acções de formação ligadas à área da informática e que continuam a sentir muitas dificuldades. E há até aqueles que começam a desacreditar um bocado nas acções...**

Exactamente, isto também depende das acções que se fazem e da utilidade que se lhes vai dar. Eu fiz aquela das páginas da Internet, de que gostei muito: aproveitei, aprendi muita coisa e hoje trabalho com isso. Faço páginas para as escolas e houve colegas que já me pediram para fazer algumas coisas e eu vou fazendo. Algumas têm servido muito bem e têm sido muito positivas, também porque gosto muito da área da informática.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Não sei. Não é muito visível, pelo menos aqui.

**Por vezes, há colegas que se queixam de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se**



**informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo...**

Exactamente. Eu lembro-me perfeitamente de, há algum tempo atrás aqui na escola, logo no início, registarmos as faltas à mão e as faltas no computador. Havia essas duas modalidades. Eu, por exemplo, nunca aderi a esse sistema, mas havia colegas que, no início, gostavam de ter a grelha de faltas ali, talvez porque para eles fosse mais fácil de identificar as faltas e de as contar.

**Essa duplicação de trabalho tem vindo a desaparecer?**

Poderá vir a desaparecer, mas também tem de se fazer ainda muita coisa para desaparecer de vez.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação?**

Talvez, mas nada muito visível.

**Se existem factores ligados ao uso das TIC que incomodam os professores, porque será que não verificamos nas escolas uma estratégia conjunta para se alterar a situação?**

Não sei. As pessoas têm que ver alternativas à frente delas, têm que ver caminhos e se calhar não os vêem... E não se trata apenas de equipamento.

**A esse nível, o que pensa sobre a acção do Ministério da Educação? Está a ter um papel interventivo ou podia fazer melhor?**

O Ministério da Educação vai fazendo as coisas com muita propaganda política, com muito jogo político pelo meio. Mas se calhar podia fazer muito melhor.

#### **2.4. COORD.TIC - Coordenador TIC da Escola EB 2,3 Irineu Funes**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

É o segundo ano.

**Como descreveria a evolução desta escola, nesses dois anos, relativamente às novas tecnologias?**

Tem havido melhoramento a nível do parque informático, computadores novos. E mesmo a nível da rede, acho que este ano está melhor, pelo menos a Internet não falha tanto.

**Quem teve o papel mais importante nessas mudança?**

Acho que até agora foi a escola. Daqui para a frente é que vai ser o Ministério da Educação, com a fibra óptica e a instalação de novas redes pelas escolas. Mas até agora foi a escola.

**Nos últimos anos têm-se multiplicado programas informáticos de gestão escolar para o registo da assiduidade, da avaliação. Qual é a sua opinião sobre estes programas?**

Pelo que eu conheço deles como directora de turma, acho que até são bastante acessíveis. Acho que são uma forma de facilitar a vida aos directores de turma, mas acho que também podiam estar ainda mais simplificados.

**E em termos de administração da escola? Acha que, com esses programas, houve progressos em relação ao que se fazia antes da sua implementação?**

Sim. Eu acho que é muito mais fácil ver agora o registo. O director de turma que queira controlar as faltas tem mais facilidade agora do que antigamente com o papel. Mas acho que o ideal seria o livro do ponto electrónico. Aí sim, poupava tempo ao director de turma. O próprio professor marcaria automaticamente as faltas e ficaria tudo registado. Pode ser que agora, com a fibra óptica, isso venha para a escola.

**Os serviços centrais do Ministério da Educação também têm investido em programas deste género. Por exemplo, apresentam bases de dados para os planos de recuperação, os concursos de professores são feitos *on-line*... Qual é a sua opinião sobre esses programas?**

A nível dos planos de recuperação, houve uma melhoria significativa no ano passado, porque há dois anos era um ficheiro de Access, portanto aquilo era uma confusão tremenda. O ano passado já foi na Internet, *on-line*, e já era um bocadinho mais acessível.

**E em relação às aplicações para o concurso de professores?**

Também está mais acessível, era escusado andar com a papelada por aí fora.

**Há uns anos os professores queixavam-se de que a aplicação estava constantemente a bloquear...**

Já não bloqueia com tanta facilidade, já é mais simples porque já há dados que vêm e é só actualizar dados. Acho que se torna mais simples.

**Com estes programas, a Administração Central tem a possibilidade de controlar mais facilmente todas as escolas do país. Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante na administração escolar?**

Vigilância, sim. Acho que é mais um apoio, para tentar que haja uma comunicação mais directa entre os de lá de cima e os de cá de baixo, entre o Ministério da Educação e as escolas. É uma forma de as coisas chegarem mais rapidamente às escolas...

**Acha que esse papel de controlo é o mais importante, ou as TIC podem ter outras funções na administração educacional? Por exemplo, não poderiam estimular a autonomia das escolas e a participação cívica mais activa dos professores?**

O que eu noto é que continua a haver, embora já não tanto, uma grande resistência dos colegas às novas tecnologias: ao Moodle, ao correio electrónico etc. Nota-se ainda, pelo menos nos colegas mais antigos, alguma resistência. Talvez por terem medo... Ainda estes dias falei com uma colega, que dizia que o ideal seria ter o programa *Estudantes* no Moodle, para acederem de casa e poderem fazer algo. Então aí seria óptimo.

**Portanto, um pouco à semelhança do que acontece com outras empresas, parte do trabalho administrativo poderia ser gerido pelo professor em sua casa, por exemplo.**

Exacto.

**Fora do horário da escola.**

A escola tem boas condições, mas na altura de aperto não chegam os computadores que há na escola para essas actividades.

**Esse aperto verifica-se mais em que alturas?**

Nos finais de período, finais de ano lectivo. E nos inícios também.

**Mencionou há pouco as resistências dos professores. As direcções das escolas e a administração central manifestam preocupação relativamente a esta questão?**

Acho que sim porque nota-se que os concursos são obrigatoriamente feitos via Internet. A escola, pelo que sei, tem promovido formação a esse nível e os colegas fazem. Mas não sei, como o ano passado houve aqueles problemas todos na Internet, se calhar os colegas criaram uma certa resistência, porque é algo novo, porque não sabem. Se bem que se note que há colegas cá que querem aprender.

**Referiu um problema do ano passado...?**

A Internet falhava com grande frequência, mas esse problema não era da escola, era de quem fornece a Internet. Houve colegas no ano passado a fazer testes para o Moodle e a meio falhava. Este ano está melhor e esperemos que fique resolvido quando cá chegar a fibra óptica. Aí até teremos também rede sem fios.

**Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões e esquecer tudo aquilo que é mais subjectivo. Concorda?**

Não. Acho que é igual. Com a informática pode-se ter as duas coisas.

**Estava a pensar no caso da avaliação. Grande parte dos dados que os serviços centrais do ministério têm preocupação em recolher são resultados finais, níveis...**

Sim, a eles também importa um bocadinho isso.

**Isso não poderá distorcer um pouco a realidade?**

Não. A realidade é essa, tanto seja no papel como informaticamente, os níveis são os mesmos. Chegam ao Ministério da Educação de uma forma ou doutra. Por isso, acho que não.

**Mas limitar a informação aos níveis não poderá dar uma ideia...?**

Nesse caso, sim. Mas isso já não tem nada a ver com as tecnologias. Só os níveis, e o que está por trás... O Ministério da Educação, neste momento, acho que só está interessado no final.

**A preocupação com os níveis dos alunos decorreria do próprio espírito do Ministério da Educação, independentemente das tecnologias?**

Eu acho que sim, não tem nada a ver com as tecnologias.

**Acha que as TIC em termos administrativos — não tanto no trabalho com os alunos, mas sobretudo como ferramentas da administração educacional — têm fomentado mais a competição ou, pelo contrário, a colaboração entre escolas e agrupamentos?**

Da experiência que tenho, tem ajudado na cooperação. Há colegas que pedem ajuda uns aos outros, que trocam materiais. Espero que isso continue.

**Em poucos anos, os conhecimentos informáticos tornaram-se uma exigência para os professores. Acha que este factor veio enriquecer ou, pelo contrário, veio deturpar a identidade dos professores?**

Acho que não, acho que ajuda. As novas tecnologias ajudam muito, até a criar novas formas de tentar incentivar os nossos alunos.

**Por vezes, há colegas que se queixam que o trabalho em termos informáticos acaba por ser uma sobrecarga.**

Também é sobrecarga, mas isso também já vem de ordens superiores. Há cada vez mais papelada, seja ela informaticamente ou continue a ser em papel.

**Na sua opinião, os professores têm respondido positivamente às exigências das tarefas administrativas que o uso de computadores implica?**

Têm. É mais fácil, a pessoa está em casa e faz os concursos, por exemplo, ou outras coisas quaisquer. Acho que, no geral, sim.

**Considera que a formação contínua tem respondido às dificuldades dos professores? Há estudos que concluem que os problemas persistem apesar de frequentarem sucessivamente novas acções sobre o tema.**

Se calhar algumas das formações não descem ao nível em que os colegas estão. Juntam todos os níveis — aqueles que já sabem muito com aqueles que não sabem —, não se preocupam em verificar o que o colega sabe. Claro que aqueles que não sabem sentem-se um pouco inferiorizados. Eu acho que o grande problema é os professores depois não aplicarem. Vão fazer a formação porque dá créditos ou coisas desse tipo, mas depois não aplicam no dia-a-dia.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Não, isso não é relevante.

**Na atribuição de cargos na escola, as competências a nível das TIC são ou não determinantes?**

Acho que não. O importante é a competência que a pessoa tem para o lugar.

**Fica de fora essa componente?**

Não: se tiver que preencher muita papelada *on-line*, é claro que, se souber, melhor. Mas, de uma maneira geral, não é por saber mais ou menos de TIC que vai exercer um cargo na escola.

**Por vezes, ouve-se o desabafo de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo...**

Mas isso acontece porque ainda é exigido o registo em papel, apesar de termos cá o programa das faltas. Se está registado informaticamente, não necessita do papel. É o que acho. Os colegas têm razão em queixar-se da duplicação, têm toda a razão.

**Imaginemos que a colega tinha responsabilidades na direcção da escola. Acha que tinha liberdade suficiente para abolir o papel e utilizar só a informática? Ou há outras condicionantes que obrigam a duplicar o trabalho?**

Eu acho que bastava fazer o trabalho informaticamente. É o caso do livro do ponto electrónico. Se ele um dia for uma realidade para todas as escolas (como já há em algumas do país), o livro de papel desaparece completamente. Não há necessidade de continuar a registar no livro de ponto normalmente e registar noutra suporte.

**O que eu estava a tentar esclarecer é o seguinte: reconhecendo que essa alteração é positiva, até que ponto as direcções têm ou não poder para abolir essas normas?**

Acho que não, essas são ordens lá de cima. O ano passado eu era directora de turma. Tinha tudo direito no computador, mas tinha que ter a capa do director de turma com a papelada toda. Provavelmente, a escola nem se importava, o que interessava era o que estava no computador. Mas, se vier cá uma inspecção, ela não vai ver o computador, vai ver a capinha e daí a duplicação mesmo quando não há necessidade nenhuma.



**Será que o controlo da tutela é a única explicação para os professores não se mobilizarem e tentarem tomar decisões no sentido da simplificação? Será que também não estão acomodados à situação?**

Se calhar também estão um bocado porque muitos colegas ainda acham que a folhinha é que é a prova. O que está na máquina não conta. O papel é que conta, não é o que está lá no computador, guardado.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação?**

As actualizações do programa de exames vão chegando constantemente. Provavelmente o exame está a decorrer e está a chegar uma nova versão do programa... O mesmo se passa com os registos dos planos de acompanhamento e de recuperação. Se calhar isso faz com que os colegas pensem: "O que está, está, não quero saber". Acho que é isso porque têm a prova do que está no papel.

**Acha que o Ministério da Educação se tem preocupado com esta questão?**

Eu acho que sim porque a evolução do programa — falo dos planos de recuperação — mudou bastante, pelo que eu sei, e também em conversa com outros colegas. Os dados de há dois anos foram completamente errados, porque aquilo foi uma confusão e o programa era horrível. O ano passado já foram mais correctos porque eram bem mais simples.

**2.5. C.PEDAG.1 - Elemento do Conselho Pedagógico da Escola EB 2,3 Irineu Funes**  
**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

Há três anos.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às TIC, nos últimos anos?****Houve muitas mudanças desde que chegou a esta escola?**

Uma mudança fundamental foi quando se substituiu o registo das notas dos alunos pelo que estava disponível num programa informático e, portanto, isso foi uma melhoria, foi ao encontro das novas tecnologias. Mas eu já trazia esses hábitos, tenho vinte e três anos de serviço e em outras escolas já se fazia isso há muito.

Mas não é só a esse nível. Já usei um sistema noutra escola onde nós, os docentes, para faltar, íamos ao *site* e comunicávamos através de um programa apropriado para a Secretaria e assim o Conselho Executivo ficava a saber as justificações da falta. Tudo isso beneficia, desde que seja usado com controlo, com rigor e que os dados estejam salvaguardados, porque há leis específicas do direito à imagem e contra a manipulação que pode ser feita. Quem tem esses dados tem que os guardar e não pode usá-los de outra forma que não seja apenas o objectivo de melhoria da gestão de uma escola.

**Quem teve o papel mais importante nestas mudanças, nas escolas por onde passou? O Ministério da Educação, professores, a direcção...**

Posso dar dois exemplos diferentes.

No caso de uma escola, foi a partir dos professores. Já há mais de dez anos que se sentia a necessidade de mudar para o sistema informático e os órgãos não estavam muito virados para aí, nomeadamente o conselho executivo. Houve várias tentativas porque eram muitos os professores que, informalmente, iam usando novas tecnologias, e depois aquilo avançou.

Mais recentemente, há seis ou sete anos, noutra escola onde eu estive e em cuja criação participei, tudo começou com a comissão instaladora, os órgãos começaram com o sistema informatizado logo de raiz. A direcção, em colaboração com os órgãos intermédios (nessa altura, eu era coordenador dos directores de turma), aproveitou logo essa "onda" para introduzir tudo isso. Todos nós tínhamos um *site*, um programa onde havia o correio electrónico e onde se fazia a gravação de CD com informações e legislação.

Este exemplo reporta-se há seis, sete anos atrás, quando as tecnologias já eram quase como são hoje. O exemplo anterior foi de há mais de dez anos — a Internet tinha surgido em 96/97, ainda estava tudo no início, e era natural que houvesse essas resistências.

**Na sua opinião, o *software* de gestão escolar traz benefícios para a administração da escola?**

Claro que traz. Isso é o futuro. Tem é que ser seleccionado e verificada a sua qualidade como se faz, por exemplo, pedagogicamente para um manual escolar.

No fundo, a informática, o computador, qualquer tecnologia nova que surja não vai ser a última, não pensemos que a história acabou, que está tudo descoberto. Não é nem mais nem menos do que mais um instrumento que está à disposição do homem. Tal como, há quase 100 anos, apareceu a máquina de escrever, que na altura era uma revolução tecnológica. Com o computador é a mesma coisa, não vai substituir o homem. Muita corrente pedagógica pensou que, se calhar, os professores iam ter um papel muito diminuído e que isto ia resolver tudo. Não, o computador até precisa de mais memória do que os humanos e só dá aquilo para que o programam. Portanto, as novas tecnologias são um instrumento e devem ser vistas só como isso.

Eu tenho receio, às vezes, de colegas professores acharem que aquilo vai resolver tudo e esquecerem-se do resto, pondo os alunos a trabalhar só com aquilo. Não, deve ser só um instrumento porque o resto continua, as competências a todos os níveis e o saber, o conhecimento, nunca pode ser abandonado. Aliás, se tivesse sido abandonado, como muitos teóricos chegaram a pensar, se calhar nem os próprios computadores e a tecnologia teriam aparecido. Não teriam porque não teria havido a pesquisa do conhecimento para estas novas técnicas.

**A sua opinião é a mesma em relação às aplicações do Ministério da Educação — por exemplo, as bases de dados para os planos de recuperação, as aplicações *on-line* para o concurso de professores etc.?**

Desde que não seja em excesso. Por exemplo, quanto aos planos de recuperação e outras pequenas coisas de gestão do dia-a-dia, convém avaliar se é necessário ou não. Mas há coisas de base que são necessárias. Por exemplo, para a gestão do conselho executivo e da secretaria, há programas essenciais. Por isso, penso que o Ministério da Educação até já foi ao encontro desta ideia, saber o que de facto é necessário para não cair no consumismo. Um programa informático também é um produto de venda, como é qualquer publicidade, cai-se num exagero e é preciso que não se caia. Sei que já há legislação específica do Ministério da Educação que, salvo erro, certifica quais os programas que podem ser usados, portanto, isto tem que continuar na ordem do dia e ser analisado. Não se pode exagerar na sua aplicação, se não depois as escolas ficam rodeadas pelo excesso de aplicações informáticas. A informática é um meio, não é um fim em si mesma.

**Com estes programas, a Administração Central tem a possibilidade de controlar mais facilmente todas as escolas do país. Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante na administração educacional?**

Isso vem um pouco ao encontro do que eu estava a dizer. O controlo informático é um perigo. Faz parte dos direitos fundamentais, constitucionais, o direito à reserva da vida privada, mesmo no local de trabalho. Quando se decide optar por um programa informático em qualquer área de gestão, tem de ser uma coisa de fundo, essencial para o dia-a-dia daquele trabalho ou daquele ambiente específico. Se se alargar a tudo, há esse risco.

Mas ainda estamos num país com algum controlo democrático, existe lei específica para o sigilo. As entidades que têm os dados são obrigadas a guardá-los e só os ceder ao interessado, como acontece com qualquer empresa que faz publicidade através do correio electrónico — nós podemos exigir que nos tirem da base de dados. Não sei até que ponto o Ministério da Educação usará isso ou não, mas compete a nós estarmos alertas. Temos que estar e quem não estiver também sabe que existem órgãos de controlo que, no limite, são os tribunais. Se algum professor achar que os seus dados estão a ser usados para outros fins, acho que deve actuar por aí.

A tentação de cair nesse exagero, pode ser tanto do nosso lado, professores, como do Ministério da Educação. Recentemente, aconteceu aquela divulgação do *Magalhães* e toda a gente conhece esse computador. Aproveitou-se o facto de se estar ali a fazer registo do número de alunos por quem é necessário distribuí-lo e exigiu-se a professores do 1º ciclo que escrevessem lá o seu número de contribuinte para a encomenda do computador para toda a gente. Bem, isso é um dos tais perigos de cair para o descontrolo. Não sei até que ponto isso era necessário ou será tarefa do professor e se não haveria outra forma de o fazer.

É a esses riscos de exagero que nós devemos estar atentos.

**Acha que as TIC podem ter outras funções na administração educacional? Por exemplo, não poderiam estimular a autonomia das escolas e a participação cívica mais activa dos professores? As direcções das escolas e a Administração Central, na sua opinião, têm estimulado estas potencialidades através das TIC?**

Penso que não totalmente, porque a autonomia também é uma palavra vazia, vã. No fundo, as escolas usam a informática, mas muitos dos programas vêm quase impostos pelo Ministério da Educação.

Temos agora a plataforma Moodle que nos permite, entre os docentes, fazer a comunicação a todos os níveis. Mas se quiséssemos ir mais além com a Moodle, inclusivamente na

preparação de aulas, poderiam ser elaborados lá os testes, fazer comunicações entre professores, usar o correio electrónico...

Nós sabemos que as escolas têm funcionado com muito boa-vontade e horas extras dos professores que gostam disto, há sempre aqueles que vão resolvendo as situações. Mas se quisermos um dia partir para o rigor, com redes como as que existem a nível, por exemplo, das empresas, das entidades bancárias, a escola poderia libertar os professores de muitas tarefas burocráticas e administrativas. Mas então seriam necessárias pessoas quase a tempo inteiro para gerir isso, com o acesso e controlo dos professores responsáveis pelo órgãos pedagógicos que estivessem em causa.

**Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões e esquecer aquilo que é mais subjectivo. Concorda com essa opinião?**

Sim, um pouco. No entanto, na informática de hoje cabe quase tudo. Programas onde se pode, inclusivamente, veicular algo mais subjectivo. A nível de utilizadores, nós podemos fazer mudanças no perfil, até já há nos correios electrónicos os *emoticons*, não é?

**Estava a pensar no caso dos *rankings* de escolas, por exemplo, em que os dados das aplicações que existem para gestão dos exames nacionais são apresentados de uma forma quase...**

Sem alma. É evidente que, por trás, para aquilo surgir, houve características de comportamento, etc., em que devem ser tidos em conta a situação e o contexto.

Compete-nos a nós e ao Ministério da Educação quando publica essas coisas dizer: "Isto é um dado dentro de determinado contexto, não vale só por si". E chamar a atenção para a relatividade daquela coisa. Assim como se diz, por exemplo, em relação ao Diário da República na Internet que "não dispensa a consulta do original, em formato de papel" — neste caso dos exames, é preciso dizer: "Isto não é o retrato único da escola".

Sobre isso também é conveniente dizer que os *rankings* são actualmente uma moda, mas os resultados dos exames não são o único fruto ou produto que deve sair de uma escola. A formação global do cidadão é muito maior, muito mais vasta do que o resultado de um exame.

**Em poucos anos, os conhecimentos informáticos tornaram-se uma exigência para os professores. Acha que este factor veio enriquecer ou, pelo contrário, veio deturpar a identidade dos professores?**

Na minha perspectiva, veio enriquecer. Claro que, numa classe com mais de 140.000 pessoas, há de certeza muita gente que ainda não está inserida neste contexto das novas tecnologias e

há-de dizer o contrário da minha opinião, e eu respeito. No entanto, também temos de ver que as pessoas que não se adaptam a estas tecnologias não têm culpa de terem sido formadas num tempo diferente. O mundo de há vinte anos para cá mudou a um ritmo alucinante, muito diferente do que era no tempo dessas pessoas a quem me refiro.

No entanto, penso que paulatinamente toda a gente vai sentir que isto é uma ferramenta útil a usar no dia-a-dia. Pela minha parte, acho que as pessoas praticamente nem precisam de formação, só se quiserem ser técnicos específicos. Para aproveitar as potencialidades, ao nível do utilizador básico, por exemplo, para enriquecer a minha vida como professor, eu próprio vou ao encontro das tecnologias, mexo e uso, basta querer.

### **E o tempo despendido com a aprendizagem das ferramentas informáticas, não vem retirar tempo à dedicação ao ensino?**

É mais ou menos a mesma coisa. Claro que é preciso tempo, de início. Os primeiros dois, três anos custam, a pessoa tem que despende muito tempo. Estou-me a recordar de há mais de dez anos, quando começou a Internet. Lembro-me de que estive noitadas à volta daquilo... Mas isto consolida-se e depois nós sabemos gerir o nosso próprio tempo. Portanto, é essencial, é mais um instrumento de trabalho, essa é a minha perspectiva. É preciso saber gerir o tempo e pôr de lado o que não é essencial. A grande dificuldade hoje dos professores é exactamente discernir entre o que é essencial e acessório.

Há outros factores que vieram, de facto, aumentar o tempo de trabalho dos professores e lhes tiraram a disponibilidade para muita coisa. Se calhar é por isso que a informática é vista muitas vezes como: "Oh, é mais uma coisa a que eu tenho de me habituar..." No entanto, se houver uma formação adequada, passado pouco tempo, os professores vêem que até é fácil. Para o que nós precisamos, basta uma pequena formação e a utilidade é essencial.

Mas, porque a informática e a tecnologia são tão vastas, o que mais custa é seleccionar, pôr de lado o que não presta, aquilo a que eu chamo "lixo informacional". A nível de programas, os professores têm que ver onde não devem clicar e o que não devem usar. Isso é que é o essencial que temos de fazer.

### **Acha que os professores têm respondido positivamente às novas tarefas administrativas que o uso dos computadores implica?**

Estão a habituar-se. Digamos que 50% estão muito à frente e outros 50% vêm por arrastamento. Mas isto tem que ser.



**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Isso é apenas um factor de mais-valia, mas não é o essencial. A informática é uma ferramenta, há outros factores, a nível de cargos de gestão. Às vezes, mesmo uma pessoa que nem saiba sequer o que é um rato tem contributos a dar. Se a escola souber colocar as pessoas, a organização vai funcionar muito bem. Temos que aproveitar o saber de todos. Agora, se nós vamos aproveitar os programas informáticos, compete àqueles que sabem usar aproveitar o contributo dos outros e depois inseri-lo na nova tecnologia.

**Na distribuição de serviço, as competências em TIC são ou não determinantes?**

São um dos factores. Não digo que seja o primeiro. Há outros factores determinantes também e o gestor tem que pesar bem, avaliar. Por exemplo, tem de ver se, em cada caso concreto, a informática é essencial; analisar se a pessoa que está em causa não consegue ou não gosta de usar a informática, mas se tem outros pontos fortes; tem de averiguar se a pessoa, com o tempo, é capaz de se interessar pela informática...

Eu acho que isto é tão simples que basta o apoio de um colega do lado e as pessoas vão lá. Já não é o óbice que era antigamente.

**Por vezes, ouve-se o desabafo de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo...**

O meu ponto de vista é que isso é verdade, mas isso é um dos riscos nas mudanças da humanidade. Passar de uma técnica para a outra é sempre um risco. Nós estamos num mundo de mudança. Há várias gerações a conviver umas com as outras com formas diferentes e, enquanto não assenta um tipo de sociedade, acontece isto.

Se formos ver nos séculos passados aconteceu igual. Quando se passou da sociedade agrícola para a industrializada, deve ter acontecido o mesmo. Agora, com a nova tecnologia, acontece o mesmo.

E, como está na alma das pessoas o ser burocrata — quem tem um cargozinho, gosta de dizer que tem algum poder —, às vezes exige-se duplicação de coisas onde nem são necessárias. Mas é uma forma de mostrar um poder que não se tem de facto. Isso é muito português. Compete, a quem gere o serviço, ir detectando e eliminar isso sempre que possível.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação? Acha que o Ministério da Educação se tem preocupado com esta questão?**

Não será muito importante, o que se vê é que o Ministério da Educação, ou por muito serviço ou porque ainda não tem os serviços assentes como devia ser, aparece muitas vezes com as aplicações informáticas em cima da hora e ignora que as escolas têm muito mais que fazer, há serviços a vários níveis, há aulas, há preparação de aulas... E os órgãos de gestão às vezes são bombardeados, autenticamente, com tarefas em que, de um dia para o outro, têm de introduzir dados. Isso é algo que deve ser dito aos responsáveis superiores. Eles têm uma agenda, mas os serviços intermédios têm outra agenda, estão perto da população e têm serviços a prestar, têm diariamente mil alunos com solicitações, mais os pais e mais os professores. Os órgãos intermédios — coordenadores de departamento, directores de turma, e aqueles que andam mais chegados aos serviços informatizados — acabam por ter, às vezes, de fazer a coisa à pressa e inventar dados.

Mas já me apercebi de que isto não é só no Ministério da Educação, é em muitos ministérios. Nos gabinetes superiores lembram-se de que é preciso algo e as pessoas esquecem-se de que, aqui no terreno, seja na educação, nas finanças, na segurança social etc., não há nem secretários de apoio, nem assessores, nem gestores de agenda, tem de se fazer tudo. Se calhar, compete a nós começar a dizer: "Tudo bem, se há um prazo para fazer as coisas, também devia haver um prazo para exigir que se façam". Uma ordem de serviço deve ser dada com pelo menos três dias de antecedência ou cinco.

A nível dos planos de recuperação e dos registos de exames, o que me apercebo dos últimos dez, quinze anos em que estive à volta dos órgãos intermédios ou da assessoria da gestão nas escolas, é que tudo é sempre pedido de um dia para o outro (e às vezes era para ontem...) Isso também é um erro da nossa tutela que devia ser corrigido.

**Imaginemos, por exemplo, que o Conselho Pedagógico coordena uma tarefa que envolve meios informáticos. Vai ter que lidar com diferentes perfis de professores — uns que trabalham mais depressa, outros mais devagar e com dificuldades e que, por vezes, não respeitam os procedimentos e os prazos... Como é que se reage a esses problemas?**

Na prática, o importante é a sabedoria de quem está à frente desse órgão. É conhecer o tipo de pessoa, quais são as suas apetências e tentar fazer com que o professor que está mais desenrascado em determinado assunto ajude os outros, ou acabe por fazer ele o serviço de

outros, o que acontece muitas vezes na prática. Por exemplo, quando se está a lançar níveis no computador, muita gente pergunta: "Onde é que eu carrego, onde é que eu faço...?" O serviço faz-se na mesma, mas muito daquilo que se faz deve-se aos colegas que deram o apoio, que chegaram lá e foram ensinar os outros. Portanto, o órgão de gestão muitas vezes já espera que aqueles que estão mais desenrascados em determinado sector ou substituam ou ajudem ou contribuam para que as coisas avancem.

**2.6. C.PEDAG.2 - Elemento do Conselho Pedagógico da Escola EB 2,3 Irineu Funes**  
**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo lecciona nesta escola?**

Estou nesta escola há três anos.

**Como descreveria a evolução desta escola ao longo desses três anos, relativamente às novas tecnologias?**

Nesta área dos directores de turma houve alguma alteração porque conseguimos que o lançamento informático dos níveis fosse prévio às reuniões de avaliação, foi uma forma de nós rentabilizarmos esses recursos que vinham com o programa *Estudantes*.

**Quem tem normalmente o papel mais importante nas alterações que são feitas na aplicação da informática à administração educacional? Os professores em geral, a direcção, um grupo em especial...?**

Eu penso que foi uma vontade conjunta de várias pessoas, quer dos directores de turma, quer também da própria direcção, porque é uma forma de simplificarmos o trabalho.

**Nos últimos anos, têm-se multiplicado os programas informáticos de gestão escolar para o registo da assiduidade, da avaliação, para a compra de produtos na escola etc. O que acha destes programas? Na sua opinião, trazem benefícios para a administração da escola?**

Eu acho que sim. Entender a escola no contexto actual sem estes recursos é impensável. Se calhar falta aqui uma coisa: ainda há muitos professores que oferecem algumas resistências à utilização destas tecnologias. Talvez seja preciso também alguma formação, mais contínua e especializada, para tentar rentabilizar ao máximo estes recursos.

Em relação à direcção de turma, esta utilização passa essencialmente pelo lançamento das faltas. Alguns professores já vão utilizando a parte informática para as comunicações com os encarregados de educação, mas fica-se por aí. E há muito mais potencialidades que, se calhar, podíamos aproveitar com o material que temos.

**Considera que a formação contínua tem respondido às dificuldades dos professores? Há estudos que concluem que os problemas persistem apesar de frequentarem sucessivamente novas acções sobre o tema.**

Claro. Eu entendo que a formação não tem respondido às exigências da escola porque a oferta não é aquela específica que interessa. As pessoas acabam por fazer a formação para cumprir e depois não há um proveito efectivo dessa mesma formação. Eu penso que as coisas deviam funcionar um bocado ao contrário: a própria escola a identificar as áreas formativas em que é

carente e a partir daí as pessoas frequentarem as acções. Era muito mais proveitoso porque não se vê um grande aproveitamento de formação, pelo menos nos moldes anteriores em que estava.

**Para além dos programas de gestão escolar como — os da empresa 3.º Círculo —, têm-se multiplicado também as aplicações informáticas dos serviços centrais do Ministério da Educação. Por exemplo, apresentam bases de dados para os planos de recuperação, os concursos de professores são feitos on-line etc. Qual a sua opinião sobre estes programas?**

Conheço a aplicação que foi colocada no ano passado para o relatório dos planos do despacho 50 de 2005<sup>3</sup>: não é muito prática porque tem de ser preenchida *on-line* e há situações de erro que não podemos corrigir, temos de eliminar e começar de novo. Em termos de resultado final, eles conseguem obter aquilo que pretendem, mas para o utilizador não está muito funcional. Além disso, o acesso está restrito, tem de ser feito com uma senha que não é pessoal, que é do conselho executivo e, por isso, o utilizador não tem a liberdade de fazer o lançamento dos elementos que tem, está sempre sujeito aos horários da escola.

**Com estes programas, a administração central tem a possibilidade de controlar mais facilmente todas as escolas do país. Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante da administração educacional?**

Não acho importante a vigilância, mas há necessidade de a administração central ter um conhecimento real e efectivo das situações que se passam na escola. Nomeadamente no caso de aplicações do despacho, é possível perceber que as escolas trabalham muito nos planos de recuperação, nos planos de acompanhamento, com aqueles alunos com necessidades, e que nos esquecemos um bocado dos bons alunos. Esta é uma leitura fácil que se faz da vivência das escolas no dia-a-dia, até pelo número de planos que existem de cada um deles.

**Será que estas aplicações informáticas, para além de fornecerem informações à administração central, não poderiam também ter outras funções? Por exemplo, não poderiam estimular a autonomia das escolas e a participação cívica mais activa dos professores?**

Pois, era de facto importante que nós pudéssemos trabalhar em rede, não sermos só uma escola, uma célula isolada, mas podermos partilhar vivências e experiências de trabalho numa

---

<sup>3</sup> Trata-se do Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, que regulamenta a implementação de planos de apoio (recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento) para os alunos do ensino básico.

aplicação que nos permitisse isso. A escola funciona e está ligada em rede com a administração central mas...

**A nível informático, existe alguma ligação entre as escolas do agrupamento? As pessoas utilizam, por exemplo, o correio electrónico ou a Moodle para comunicarem?**

Eu acho que o *e-mail* as pessoas ainda vão utilizando porque, de certa forma, é mais fácil de utilizar. A Moodle se calhar já não utilizam tanto porque há carência de formação, como eu disse anteriormente, e as pessoas que não rentabilizam essas tecnologias.

**Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões e esquecer aquilo que é mais subjectivo. Concorde com essa posição?**

Esse é um dos lados em que a informática nos pode atraíçar um bocado, se nós quisermos direccionar todas estas aplicações para os resultados, para as classificações e para a hierarquização, como vem sendo hábito. Embora, muitas vezes, a administração central faça uma leitura e se aproveite destas aplicações para isso, não deveria ser esse o sentido, pelo menos o espírito não devia ser esse; devia ser o de partilha, da gente comunicar e haver uma interligação real entre as partes. Seria muito mais proveitoso.

**Em poucos anos, os conhecimentos informáticos tornaram-se praticamente uma exigência para os professores. Acha que este factor veio enriquecer ou, pelo contrário, veio deturpar aquilo a que chamamos identidade docente?**

Eu acho que não veio deturpar, antes pelo contrário, é uma ferramenta que é cada vez mais essencial e pensar hoje em educação sem o recurso às novas tecnologias é errado.

**Na sua opinião, os professores têm respondido positivamente às exigências das tarefas administrativas que o uso de computadores implica?**

Relativamente aos directores de turma, a utilização destas aplicações limita-se ao lançamento e justificação das faltas. Eventualmente vai-se utilizando mais alguma coisa, para a correspondência com o encarregado de educação, por exemplo. Nesse aspecto, os directores de turma cumprem. E têm mesmo de cumprir porque, se não, depois tínhamos problemas nas pautas e na avaliação porque estes dados não apareciam e, por isso, essa parte cumprem. Mas limitam-se a isso e o programa tem outras potencialidades que se calhar também temos que ver...

**Os directores de turma parecem receptivos a essas mudanças?**



Grande parte deles claro que estão receptivos e, aqui na escola, verifica-se que os directores de turma, embora com ligeiras flutuações, mantêm-se como uma equipa bastante sólida de uns anos para os outros. As pessoas já estão habituadas e não oferecem resistência à utilização das tecnologias.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola?**

A escola tem um grupo docente com bastantes diferenças em termos de idade. Como as TIC surgiram nos últimos anos com algum impacto, há uma parte dos professores que passou, na sua formação inicial técnica docente, ao lado dessas tecnologias. É importante que haja alguém que apresente algumas competências na utilização das TIC, é um incentivo à generalização da utilização desses suportes. É importante, eu acho que sim.

**Notou que na atribuição de cargos na escola estas competências tenham algum peso? Por exemplo, o conselho executivo, antes de escolher alguém para determinado cargo, toma como referência as competências a nível das TIC?**

Há cargos que podem ser assumidos apenas por determinados professores. A partir do momento em que o próprio estatuto<sup>4</sup> criou a divisão dos professores em professores não-titulares e titulares, a atribuição de alguns cargos — como o caso dos coordenadores — ficou limitada a alguns. Pontualmente, pode haver situações em que o conselho executivo possa ter em conta as competências informáticas, mas acho que a forma como está organizada agora a classe docente não permite esse tipo de atribuição. No caso dos directores de turma poderá talvez ser mais fácil porque não existe a exigência de titularidade do professor, mas noutras situações não tem impacto nenhum.

**Por vezes, ouve-se o desabafo de que existe uma contradição entre o discurso da simplificação, da desburocratização e o que realmente acontece. Repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo...**

Isso é uma realidade. A utilização destas ferramentas, destas valências, deveria facilitar e simplificar o trabalho dos professores, mas não está a acontecer isso na realidade. Está a haver uma sobrecarga, uma duplicação de trabalho, muitas vezes, o trabalho é feito em suporte informático e em suporte de papel. Talvez tenha a ver com o interesse dos professores e com a sua formação, em que não há um domínio geral destas aplicações, fazendo com que, em

---

<sup>4</sup> Refere-se ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

determinadas situações, se tenha que duplicar o trabalho. Outra situação também tem a ver com os recursos não estarem todos implementados. Falando concretamente no caso da avaliação: nós já estamos a utilizar o registo informatizado de avaliação, mas poderíamos também utilizar o registo biográfico, evitando um registo em papel que nós fazemos a mais. No entanto, não podemos socorrer-nos dessa valência do programa porque não temos recursos. Nos conselhos de turma, não temos ferramentas que nos permitam trabalhar e termos acesso aos dados em tempo real, na sala onde estamos, porque falta uma instalação em rede.

**Nota-se algum incómodo entre os professores, provocado pelas situações que tem vindo a referir?**

Nota-se. Estou a lembrar do final do ano lectivo anterior, em que veio tardiamente aquela aplicação do despacho 50/2005<sup>3</sup>, que fez com que os directores de turma — que estavam sobrecarregados de trabalho — tivessem mais um acrescento de tarefas. Tivemos que fazer o lançamento dos dados de todos os planos de recuperação, de situações que já existiam desde o 1º período, e foi um trabalho que poderia ter sido planeado e executado ao longo do ano. Assim, foi mais uma sobrecarga.

É claro que isso, muitas vezes, cria algumas resistências e alguma revolta interna, algum descontentamento entre a classe, porque há situações que poderiam estar previstas ou agendadas previamente e que, se fossem repartidas ou agendadas ao longo do tempo, não implicavam alguma indisposição, como acontece quando estão concentradas. Principalmente quando acontecem no final do ano e nos finais de períodos, que são exactamente a altura de mais sobrecarga dos directores de turma.

**Mas não há uma mobilização dos professores para lidar com esta questão, como existe em outras situações?**

Não, não. Não se nota.

**Porque será?**

Não sei.

**Acha que poderá ser porque os professores se sentem pressionados pela administração, têm receio de se manifestar contra certas normas e certas práticas?**

As pessoas manifestam, por vezes, algum descontentamento, mas acabam por cumprir, com medo, se calhar, de alguma situação que lhes possa acontecer. Mas nota-se que, às vezes, o

trabalho é feito, não com aquele prazer e com aquele gosto que se sente quando se está a ser útil, mas apenas por uma questão de obrigação. É uma parte mecânica do trabalho que não diz muito às pessoas.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Tem conhecimento de algum caso concreto em que isso aconteça?**

Aconteceu, por exemplo, o ano passado. Nós tivemos um exemplo prático com essa aplicação dos planos de recuperação, que foi uma sobrecarga no final do ano, foi muito trabalho para um período muito restrito. Depois temos que pensar que a escola hoje não é só este edifício que está aqui. Nós somos um agrupamento e por isso temos aqui todas as escolas do 1º ciclo, todos os professores dos vários anos a fazer lançamento dos planos deles, para além do 2º e 3º ciclos, e a escola não tem capacidades materiais e físicas para responder a tantas solicitações. Aconteceu que houve alguns incumprimentos, algumas situações de introdução de dados errados, mas as pessoas fazem-no não propositadamente, mas se calhar por uma questão de pressão, do tentar cumprir, e muitas vezes não há tempo para mais tarde verificarem e fazerem as suas correcções. Aconteceu. Depois, quando foi possível fazermos uma leitura, um tratamento estatístico do lançamento desses dados, verificámos que havia dados de alunos lançados duas vezes, havia situações irregulares que tiveram depois de ser corrigidas.

**Acha que o Ministério da Educação se tem preocupado com este tipo de questões?**

Eu penso que não tem havido muito essa preocupação por parte do Ministério da Educação. Em relação à aplicação 50 de 2005, acontece que o sistema informático que eles nos enviaram não tinha muito a ver com os planos de recuperação que tínhamos. Tivemos que mudar as modalidades, as estratégias, porque os suportes que nós tínhamos, os nossos planos, não estavam condizentes com a aplicação informática que vinha do Ministério da Educação. Houve aqui uma "ginástica", um bocado de adaptação...

## **2.7. C.EXEC.1 - Elemento do Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Irineu Funes**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**



**Há quanto tempo exerce funções nesta escola?**

Estou nesta escola há doze anos. Vim para aqui quando a escola abriu.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às novas tecnologias?**

Quando a escola abriu, a nível de computadores, tínhamos muito poucos. Era uma coisa quase rara. Havia um na secretaria, outro no executivo... Para os alunos e na Biblioteca não havia nada. Tudo o que fosse da parte administrativa era feito à mão. Mesmo na secretaria, tudo era ainda feito em máquinas de escrever, ainda não era nada nos computadores. No conselho executivo também era tudo feito à mão, nos concursos tudo era verificado manualmente.

**E quanto ao trabalho dos directores de turma?**

Também era tudo à mão. Nos primeiros seis anos, tudo era feito manualmente.

**Quem teve o papel principal nesta mudança?**

Começou por haver projectos. O conselho executivo e os professores abraçaram esses projectos e aproveitaram os computadores que o Ministério da Educação foi dando.

**Um desses projectos foi o CRIE?**

Antes do CRIE também tivemos um projecto em que foram dados os primeiros computadores para a escola. Deram-nos cerca de trinta: nós distribuímos pelas escolas do 1º ciclo e começámos a colocar aqui na escola, onde não havia nada.

**Nos últimos anos, têm-se multiplicado os programas informáticos de gestão escolar.****Qual a sua opinião sobre estes programas?**

Em relação aos programas, o que é hoje, amanhã já era. Estão sempre a evoluir. Na secretaria, dão muito jeito, porque conseguem cruzar os dados todos.

Neste momento, o Ministério da Educação consegue ter todas as informações da escola, a nível de professores, de agrupamento, uma coisa que até há pouco tempo não era possível. Por exemplo, antes disso, numa das reuniões que tivemos com a Ministra da Educação, ela não conseguia dizer quantos professores havia do quadro de escola e do quadro de zona pedagógica, não conseguia porque não havia um levantamento bem feito.

Mensalmente, tem de se fazer uma transferência de dados para a MISI, a nível de alunos e a nível de professores. Eles sabem o horário do professor, se tem horas extraordinárias, se tem redução de horário, se é por idade, se é por algum cargo que tenha, se é do quadro de escola, se é do quadro de zona, está lá tudo. A Direcção Regional de Educação do Norte tem os

dados, o Ministério da Educação também e depois cruzam as aplicações. Quando vem a inspecção, eles também recolhem os dados todos e depois cruzam-nos com as aplicações.

### **Considera importante haver essa vigilância rigorosa e constante na administração educacional?**

Isto é uma espécie de "ditadura velada", é tudo censurado. Eles efectivamente sabem as coisas todas.

Dou um exemplo recente. Tivemos que dar informações sobre a greve. Tivemos que dizer escola a escola o número de professores que fizeram greve e quantas escolas é que fechámos. Há uma aplicação que está aberta até às dez da manhã e depois até às seis da tarde. E ainda mandam uma mensagem para o telemóvel da presidente do conselho executivo para não se esquecer da aplicação, que está disponível a determinadas horas e, se por alguma razão a aplicação não funcionou, chamam logo a atenção para irmos ao *mail*, para que não haja esquecimento.

Agora é tudo feito através do *e-mail*, mais do que o telefone. Usamos o telefone só para tirar alguma dúvida. Vamos imaginar: se estamos a falar de concursos, se eu ligar para o DGRHE, só pode ser das dez da manhã até às quatro e meia da tarde. E às vezes estou ali uma hora à espera de ser atendida (embora depois nos atendam bem).

### **A qualidade das aplicações informáticas tem melhorado nos últimos anos?**

Tem melhorado. Agora, faço uma queixa: as aplicações, de um ano para o outro, mudam. Os concursos de professores passaram a ser feitos com uma aplicação de muita responsabilidade porque tem de ser preenchida pelo docente candidato e depois há uma parte de validação do conselho executivo e também do DGRHE. Se por alguma razão, o conselho executivo validar mal, isso pode dar azo a um professor não ficar colocado ou passar à frente de outros. É de muita responsabilidade. Eles exigem o nome e o bilhete de identidade da pessoa que está a preencher essa aplicação porque depois chamam a atenção a essa pessoa. Não quer dizer que o presidente tenha de validar todas as candidaturas. Sempre que entrar alguém na aplicação, eles exigem saber quem é que a está a usar. Estão sempre a controlar tudo. E a qualquer momento estão a mandar *mails*.

### **Sabe de algum caso em que o conselho executivo tenha sido repreendido por algum erro nessas ou em outras tarefas em que se utilizem as TIC?**

Quando surgiram as aplicações, havia erros, mas como estávamos no princípio eles ajudavam a corrigir logo na hora. Logo que se saiba que se errou, no momento seguinte tem de se ligar

para a Direcção Regional de Educação do Norte, que nos reencaminha para a Direcção Geral de Recursos Humanos da Educação e depois mandamos por fax a descrição da situação.

### **Normalmente são compreensivos?**

São, são. Tem é de ser logo. Já aconteceram situações de colegas que estavam a concorrer e esqueceram de validar. Eu consegui entrar na aplicação e disseram-nos o que nós havíamos de fazer para ajudar o colega, se não o colega ficaria excluído.

As aplicações em si são fáceis só que, de ano para ano, mudam completamente. Na brincadeira, costumo dizer que é uma forma do Estado nos pôr nervosos porque, quando uma pessoa pensa que já domina, não domina nada, nunca controlamos nada porque, no ano seguinte, a aplicação muda e nós temos de estar sempre atentos porque é de muita responsabilidade. Ainda recentemente, a aplicação que utilizamos para fazer a requisição de professores em oferta de escola, de que já conhecíamos mais ou menos a mecânica, este ano mudou completamente, e mudou no espaço de quinze dias. Portanto, uma pessoa tem de estar com muita atenção. É evidente que eles mandam sempre o manual do aplicador.

### **Os serviços centrais dão alguma explicação para a alteração dos programas?**

Não, absolutamente nada. Eles disponibilizam a aplicação, mandam um *mail* a dizer que a aplicação está disponível e mandam-nos ler o manual. Nós sabemos as directrizes e temos de cumprir.

### **O manual é muito extenso?**

É e tem pormenores, tudo especificado passo a passo.

### **Com certeza exige algum tempo para ler e praticar...**

Exige e muitas vezes não se tem tempo. Quando uma pessoa pensa que já domina, porque anda um ano inteiro a usar essas aplicações, no ano seguinte muda.

Por exemplo, o ano passado não deixavam fazer de forma alguma o completamento de horários. Saiu uma lei e não havia hipótese de acrescentar uma hora que fosse ao horário do professor. Este ano, quando quero acrescentar uma hora ao horário do professor X, já há uma aplicação nova onde coloco o número do bilhete de identidade dele e, a partir daí, surgem todos os dados daquele professor — quando é que ele foi colocado, de que grupo é... —, há ali um cruzamento de informações. Neste momento, eles conseguem saber onde está qualquer professor. Por exemplo, temos professores que estão em três escolas ao mesmo tempo e eles



têm aquilo de tal maneira montado que cruzam as informações e sabem em que escolas é que estão, com quantas horas estão...

### **Isto é recente?**

É. Esta aplicação surgiu há cerca de dois meses. É evidente que, depois de nós dominarmos as aplicações, elas facilitam muito o nosso trabalho: uma pessoa fica com o histórico todo, fica a saber quais as escolas do agrupamento em que se pediram professores, quando é que entraram, quando é que saíram...

### **Muitos acusam a informática de privilegiar demasiado o lado quantificável das questões, e esquecer tudo aquilo que é mais subjectivo. Concorda?**

Concordo porque imaginemos, quando há uma greve, o que eles querem saber é o número de pessoas que fazem greve, é a parte que se quantifica, não a razão...

### **Que tipo de dados é mais frequentemente solicitado pelo Ministério da Educação?**

Por exemplo, quantos alunos temos de etnia cigana, quantos planos de recuperação, quantos planos de acompanhamento, é sempre quantificar.

Aliás, de uma das vezes em que tivemos uma visita da Equipa de Apoio às Escolas, eles disseram-nos: "Quando falarmos com vocês é sempre em números".

### **Será que isso não distorce a realidade?**

Distorce, é evidente. Nós podemos dizer que temos um número elevado de negativas ou de insucesso escolar, mas lá está: o número por si só não diz tudo. Parece um quadro muito negro, mas o contexto em que a escola está inserida, o meio ambiente, isso explica tudo.

### **Isso afecta as relações entre escolas/agrupamentos? Por exemplo, os *rankings* de escola criam ou não um espírito de competição entre as escolas desta zona?**

Nós aqui temos uma política educativa que é: enquanto tivermos vagas, recebemos os alunos todos, quer sejam bons, quer sejam maus. E nós temos aqui alunos muito bons, como também temos alunos normais. Quando um aluno nosso quer ir para certas secundárias daqui, eles pedem o registo biográfico para verificarem as notas deles. Se tiverem boas notas, entram; se não tiverem, é melhor procurarem outra escola.

Há escolas que estão muito bem cotadas nos *rankings*, mas é assim: com bons alunos, é fácil "fazer flores". Mas os nossos professores são bons e "fazem flores" com os alunos que temos, e isso é que é um bom trabalho.

**Se o Ministério da Educação desse valor a outro tipo de variáveis, a nível qualitativo, talvez essa competição se esbatesse um pouco, não?**

Eu acho que vai haver cada vez mais competição. Por exemplo, este ano tivemos aqui uma diminuição de turmas — pelo menos de duas turmas — e porquê? Por causa de uma das escolas do centro da nossa zona, que seleccionava muito os alunos. Houve alunos que "fugiram" dessa escola para uma particular e assim viu-se de repente com falta de alunos para o número de professores que tinha. E então começaram a receber alunos que até aqui nunca tinham recebido. Já não houve aquela seriação. Por exemplo, no meio em que nós vivemos temos muitos ciganos. Eles, aos ciganos, não os recebiam, só se fossem mesmo obrigados. E os ciganos vêm para a nossa escola. E este ano já tiveram alguns porque, se não, haveria professores com horário zero.

**No entanto, a informática poderia servir para estabelecer colaboração entre as escolas.**  
É evidente.

**Mas até agora não se nota muito essa vontade...**

Não, não. Se isto continuar como a lei prevê, com os pais a procurarem a escola que querem para os filhos... Porque há escolas que têm a fama porque estão bem cotadas no *ranking*. Porque estão mais bem cotadas, as escolas X é que estão a dar e efectivamente depois... A amostragem é sempre um número, não há uma explicação, e os pais tentam levar os filhos para aquela escola que é a n.º 1.

A nossa escola, por exemplo, não está mal cotada. Há pais que conhecem a nossa escola e que falam muito bem da nossa escola porque, por exemplo, em termos de segurança, eles estão aqui muito bem. E gostam também muito dos professores.

**A propósito dos professores, nesta escola, considera que se têm adaptado bem às novas tecnologias? Ou nota que têm alguma dificuldade?**

Dificuldade há sempre alguma porque há aqueles professores que têm menos conhecimentos do que outros para trabalhar com o computador. Mas no geral têm-se adaptado, procuraram formação e tentaram sempre acompanhar. Os directores de turma não têm outra forma de lançar as faltas, têm de utilizar o programa "Estudantes". Quem não sabia, aprendeu rapidamente. As aplicações também não são difíceis e cada vez mais se vão habituando a estas tecnologias.

### **Quais são as queixas mais frequentes?**

"A Internet não está a dar!" O Ministério da Educação diz que agora vai colocar Internet sem fios, acho que isso também vai melhorar. O ideal é que cada sala tivesse computadores para que todos os professores — e os alunos também — pudessem, em qualquer aula, pesquisar o que quer que fosse. Temos poucas salas de informática (já não são tão poucas como isso, mas temos poucas para tantos alunos) e o que acontece é que até se prepara uma aula para um trabalho específico com o computador e naquele dia a Internet ou o servidor não funcionam...

### **Os professores têm conseguido lidar bem com esses problemas?**

Ou vão adiando, ou vão trocando com outros colegas e são muito compreensivos. Porque vêem que efectivamente é um problema de raiz e não um problema de organização da escola ou até da própria direcção executiva, tem mais a ver com a parte técnica. Nós só temos um técnico, que sai muito dispendioso à escola. Os professores de TIC que temos não são muito vocacionados para a parte da manutenção. O ideal seria ter um professor do quadro que tivesse uma parte de aulas e uma parte para se dedicar aos computadores porque, se acontecesse alguma coisa, ele estava aqui e conhecia. De três em três anos (agora vai ser de quatro em quatro), o professor entra e sai, não se "agarra" e ficamos sempre dependentes do técnico. O técnico vem cá de quinze em quinze dias; se no dia seguinte à sua visita isto avaria, ficamos aqui pendurados...

### **A maior parte dos problemas tem a ver sobretudo com o equipamento, com as ligações à Internet, não tem a ver propriamente com problemas de formação dos professores.**

Não, não. Eu acho que os professores que não estavam vocacionados, procuraram logo formação.

### **Há professores que dizem que, apesar da formação, continuam a haver dificuldades....**

Há aplicações que são muito fáceis. Por exemplo, quando nós começámos com o Moodle, é evidente que houve aqui formação e ao princípio custou, mas também houve aquele trabalho de parceria entre colegas, uns ajudavam os outros. E acho que, se agora dessem a escolher aos professores, eles prefeririam a utilização das novas tecnologias.

### **Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Claro, é evidente. Por exemplo, a nível das reuniões, todas as actas e convocatórias já se podem fazer utilizando os computadores e estando em rede, todos podem aceder aos mesmos

documentos. Por exemplo, eu posso perfeitamente estar aqui, convocar todos para uma reunião através do *mail* e as pessoas ficam todas informadas. Eu acho que é importante.

**Os professores desta escola costumam consultar o *e-mail*?**

Alguns sim, outros não. Nunca descuramos a parte de suporte de papel porque há aqueles colegas mais distraídos, mas há outros que até já agradecem que se envie tudo por *mail*. Já começam a ficar mais habituados.

**As competências em TIC pesam quando se faz a atribuição de cargos na escola?**

Pesam, pesam. Imagine que se quer comunicar ou pedir um esclarecimento qualquer sobre uma questão. A pessoa tem, muitas vezes, de colocar a informação numa aplicação informática e enviá-la à Directora Regional, para que depois respondam.

**Normalmente a resposta é rápida?**

Até é mais rápido assim. A resposta fica arquivada para nós, fica arquivada para eles e, se eu precisar de algum esclarecimento, digo-lhes onde é que a resposta está, em que dia é que eu envie e eles vão lá ver... Acho que assim é mais funcional.

**Essa aplicação de que fala, para acesso privilegiado à Direcção Regional, é também muito recente?**

Eles exigiram este ano que não mandássemos nada em suporte de papel, segue tudo pela aplicação. Para responderem a algo ou para tratarem de qualquer assunto, já não mandam nada por ofício, quer para nós, conselho executivo, quer para a secretaria. Quando há papéis que têm de ser assinados pelos docentes, é tudo digitalizado e encaminhado via Internet.

No final do ano lectivo passado, houve um projecto para nos candidatar-mos à pintura do exterior das escolas. Tivemos de responder a algumas perguntas, tivemos de apresentar orçamentos, o nome de um técnico etc. Também nesse caso os dados foram enviados através de uma aplicação informática. Depois, na própria aplicação, veio a resposta a dizer que aquilo estava validado e que a nossa escola foi contemplada com determinadas verbas. Deixou de haver aquele ofício tradicional. E acho que até funciona melhor.

**No entanto, por vezes, ouve-se o desabafo de que o discurso da simplificação, da desburocratização não corresponde à verdade: repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo... Qual é o seu ponto de vista sobre esta opinião?**

As aplicações informáticas em si são fáceis de usar, depois de as conhecermos. Implica o estudo do manual, uma interiorização para depois se dominar, exige muita responsabilidade. Mas depois é simples de preencher. Mas são muitas aplicações. Eles estão sempre a pedir dados. Uma pessoa passa a vida quase só dedicada às aplicações informáticas (que antigamente eram papelada) e estas estão sempre a mudar, portanto nunca dominamos nada. E nós quase que ficamos sem tempo para nos dedicarmos aos alunos.

### **A burocracia não diminuiu?**

Não, não, ela existe na mesma, só que de uma forma mais tecnológica.

### **Esta forma exige mais tempo do que a tradicional?**

Depois de dominarmos, já achamos aquilo fácil, já temos segurança em usar, mas até lá temos um certo receio de falhar e é uma responsabilidade porque depois chamam a atenção ao órgão de gestão porque foi quem fez aquilo. Exige também tempo para dominarmos e não diminuiu o trabalho, pelo contrário, acho que aumentou, só que deixou de haver o papel.

### **Os professores também têm muito trabalho administrativo para fazer através de meios informáticos?**

Os professores continuam a ter também muita papelada para preencher. Há muita coisa que já podem fazer no programa que eles têm, da empresa 3.º *Círculo*. Mas continuam a ter muita papelada.

### **Os professores desabafam, queixam-se ao conselho executivo...?**

Claro que desabafam, é evidente. Como nos exigem que façamos, nós temos que fazer, mas sabemos perfeitamente que é muito trabalho. Para preencherem uma aplicação, têm de fazer uma recolha, um levantamento em suporte de papel e depois é que vão passar aquilo para o suporte informático. E às vezes, depois de termos o trabalho feito, a aplicação muda, já não querem o documento daquela forma e temos de refazer tudo. Quer dizer, duplicamos o trabalho.

### **Mas os colegas normalmente não se recusam a cumprir o pedido...**

Não se recusam. Ficam contrariados, mas é para fazer...

**Ao contrário das reacções intensas em relação à avaliação do desempenho, a questão da informática, apesar de incómoda para muitos, não tem levantado uma grande celeuma nas escolas. Porque será?**

Não. Por exemplo, neste momento, há precisamente uma aplicação para os professores (que o quiserem fazer) preencherem com os seus objectivos individuais. A aplicação em si é facílma de usar, mas acho que eles fazem o que for preciso fazer, não quer dizer que concordem ou que gostem. Não se negam a fazer. Também não apresentam alternativas, não dizem "antigamente era assim e era melhor".

**A direcção nunca teve de tomar uma medida mais drástica para obrigar a executar uma certa tarefa que implique o uso da informática ou para se cumprir um determinado prazo?**

Nunca tivemos de o fazer porque as pessoas, mesmo sem concordar, vão fazendo. As pessoas estão contra o Ministério da Educação, não estão contra o órgão de gestão, porque também sabem que nós somos apenas uma peça e que nos obrigam a fazer cumprir.

**Normalmente os professores realizam satisfatoriamente as tarefas administrativas que envolvem o uso das TIC? O conselho executivo nota imperfeições no preenchimento das aplicações?**

Há de tudo, não é? Há pessoas que são muito profissionais. Há outros... Por distração, se calhar por alguma ignorância ou falta de "traquejo".

A nível do 1º ciclo nota-se mais isso. Falta-lhes uma certa experiência. Por exemplo, a aplicação dos planos de recuperação e de acompanhamento demora muito, dá muito trabalho a preencher e tem de se estar com muita atenção para não haver enganos.

**Existem fóruns na Internet em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. O Ministério da Educação alguma vez se apercebeu de algum erro, chamou à atenção por alguma falha informática?**

Se calhar vai começar a ter hipóteses de cruzar as informações todas, mas até aqui não.

**As aplicações eram separadas umas das outras?**

Exactamente. Agora com a MISI é que eles começam a cruzar todas as informações e até aqui não conseguiam. Nós vamos tentando sempre cumprir com o que nos é pedido.

**Quer acrescentar mais alguma coisa?**

Ainda há pouco ia dizer uma coisa. Os professores do 2º e 3º ciclo — porque trabalham mais em grupo, têm o apoio uns dos outros, puxam uns pelos outros — têm mais iniciativa de introduzir as TIC nas suas actividades. O 1º ciclo e o Pré-escolar são mais fechados, é uma cultura que está instalada e que custa um bocadinho a mudar. Mas já estão a mudar. Eu estou a lembrar-me, por exemplo, enquanto aqui as actas já são informatizadas há muito tempo, toda a gente aderiu e acha o máximo, no pré-escolar e no 1.º ciclo estão a entrar agora, mas custou um bocadinho...

**Na sua opinião, a que se deverá esta diferença?**

Pela idade. Os professores mais jovens dominam as TIC e utilizam-nas nas suas aulas. Eu visitei muitas escolas do 1.º ciclo e o computador estava lá fechado, com um paninho por cima, ninguém o utilizava... O Ministério da Educação dá DVD fantásticos para usar na sala de aula e eles não utilizavam. É evidente que só um computador por turma não chega, mas era melhor do que nada, não é? Mas não havia aquela iniciativa de utilizar aquilo como um recurso, uma mais-valia. Aqui na EB 2,3, não. As pessoas tentam tudo; tudo o que tiverem para usar, usam. Mas acho que estamos em agrupamento e o 1º ciclo e o Pré-escolar, com as reuniões que vamos tendo, vão começando a mudar.

## **2.8. C.EXEC.2 - Elemento do Conselho Executivo da Escola EB 2,3 Irineu Funes**

**Entrevista realizada nas instalações da unidade de observação em Dezembro de 2008**





**Há quanto tempo exerce funções nesta escola?**

Há cerca de 6 anos.

**Como descreveria a evolução desta escola relativamente às TIC? Houve muitas mudanças desde que chegou a esta escola?**

Muitas mudanças. Grandes alterações a nível dos serviços administrativos, a nível do funcionamento do Conselho Executivo e de equipamentos da escola.

**Quem teve o papel mais importante nessas mudanças? O Ministério da Educação, elementos da escola, a direcção...**

Algumas foram por mobilização da direcção, nomeadamente o programa do cartão magnético, que facilitou muito a gestão de finanças da escola, em termos de controlo do dinheiro dos alunos, de controlo dos serviços administrativos e dos gastos da escola. Este programa foi uma boa experiência e tem outras potencialidades que nós ainda não explorámos, mas vamos explorar, nomeadamente o permitir o acesso à informação aos encarregados de educação via *net*. Foi um investimento grande da escola, mas compensou. Conseguimos introduzi-lo graças ao patrocínio de uma entidade bancária que nos ajudou a adquirir o programa. Em contrapartida, há publicidade no cartão.

Outra coisa importante foi a aquisição do programa de horários, um programa que não é muito barato, mas que facilita muito o trabalho da sua realização. Permite fazer horários mais organizados, permite rentabilizar os espaços da escola. Foi uma boa aposta.

Em termos do Ministério da Educação, tem havido também mudanças muito grandes, nomeadamente no que se refere ao concurso dos professores; efectivamente agora tudo é feito por via informática: concursos, comunicações, requisições de pessoal fora dos prazos normais de concurso, exportações para o MISI, é tudo feito por via electrónica.

**Qual a sua opinião sobre os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação?**

São fáceis e práticos de usar e vão-se aperfeiçoando, de ano para ano. Com excepção de um, que é o que faz a gestão dos planos de recuperação e de acompanhamento, que continua ainda muito bloqueado, muito difícil de trabalhar, muito pouco acessível à maior parte das pessoas e pouco coordenado com o trabalho que os professores fazem nas reuniões.

Os outros programas — nomeadamente os que estão ligados à empresa 3.º *Círculo*, que trabalha em sintonia com o Ministério da Educação — estão sempre feitos de acordo com as orientações e isso facilita muito. Usamos o programa de contabilidade, o programa

"Estudantes"... Também existe um programa para bibliotecas, mas ainda não utilizámos. Eles funcionam muito de acordo com aquilo que o Ministério da Educação quer e isso facilita. O programa dos concursos, que está a funcionar agora, no princípio deu muitos problemas, mas tem vindo a melhorar e facilitou imenso o trabalho.

**Com estes programas, a Administração Central tem a possibilidade de controlar mais facilmente as escolas do país. Considera importante haver uma vigilância rigorosa e constante na administração educacional?**

Eu considero importante que haja um controlo porque sabe-se, por exemplo, que o Ministério da Educação só neste momento é que está a conseguir ter uma noção exacta do número de professores que tem a funcionar no sistema. Nunca a teve até hoje, não sabia ao certo o número de professores que estavam com vínculo de efectivos. Pela primeira vez, com estes programas, está-se a conseguir uma uniformização.

Por outro lado, há sempre também um certo risco de um controlo demasiado apertado sobre aquilo que a escola faz. A escola está um bocadinho limitada, existe uma espécie de "Big Brother", como se nós sentíssemos que alguém nos está a controlar completamente. Embora se calhar seja importante, por outro lado também há alguns aspectos da escola em que se quebra um bocadinho a privacidade e a forma de orientação. Estou a lembrar-me nomeadamente do Apoio Social Escolar. A escola às vezes tem necessidade de ver casos particulares de alunos, que são situações em que nós sabemos que há carências de tudo, mas que às vezes não se enquadram nas normas que estão inscritas no próprio Apoio Social Escolar e que, quando vão para lá, podem dar uma ideia errada daquilo que se está a fazer. Pode até parecer que estamos, às vezes, a dar subsídio a alunos que não merecem ou que não têm direito a ele quando, na realidade, sabemos que é diferente, nós estamos com eles todos os dias. Esta privacidade da escola, esta forma da escola actuar, de ter alguma liberdade, fica de certa forma um pouco bloqueada.

**Até que ponto é que estas ferramentas informáticas não têm privilegiado demasiado o controlo e menos a questão da autonomia, da participação dos professores na escola? Acha que o Ministério da Educação tem dado importância a estes factores?**

Tem estado muito mais limitado à ideia do controlo e da vigilância. Aliás, a autonomia é algo que está muito afastado da realidade. A escola continua sem poder tomar decisões importantes em determinados assuntos em que às vezes precisava, casos concretos sobre os quais nós precisávamos de actuar e aí os programas limitam-nos. Há situações concretas de alunos de turmas em que por vezes nós precisávamos de trocar de professor. Por exemplo, uma escola

do 1º ciclo que sei que tem um professor que se calhar não tem um perfil adequado, mas sei que se o trocasse com um professor de outra escola, eu poderia resolver esta questão, mas com os programas já não posso. Aquilo está absolutamente controlado. A escola não tem autonomia nestas coisas, não tem autonomia em quase nada.

**O olhar está muito ligado à parte quantificável e o lado mais subjectivo fica um pouco de lado, não?**

Nós só vemos números. Não vemos perfis, não vemos qualidades... Às vezes, só o próprio contacto, uma entrevista, por exemplo, pode dar uma informação totalmente diferente. E há situações em que este controlo central não nos permite. Se calhar com o tempo e, tendo em conta que nós estamos agora num processo de tentativa de descentralização, há algumas decisões fundamentais que possivelmente passarão para as Câmaras Municipais. Não sei até que ponto depois este tipo de sistema de controlo central se vai continuar a manter, nomeadamente quanto aos funcionários, à Acção Social Escolar... Para já acho que é só, mas depois haverá outras competências que vão passar para os municípios. Aí talvez já não seja uma centralização a nível único, não é Lisboa só, mas vamos ter se calhar pólos que estão mais ligados à realidade da nossa escola. Isso pode ser positivo.

**Poderíamos dizer que as TIC em contexto administrativo têm fomentado mais a competição ou a colaboração entre as escolas?**

Há uma competição muito grande até porque agora as escolas têm muito mais conhecimento do que cada uma faz. E há muita tendência para publicar, para se mostrar.

**Seria possível haver um trabalho mais colaborativo? Ou isso tem menos a ver com as "máquinas" e mais com a personalidade das direcções?**

Tem muito a ver com a personalidade das direcções. Mas o trabalho colaborativo, em termos de escolas do mesmo concelho, é muito importante. Aqui, especificamente no nosso concelho, a noção de trabalho colaborativo entre as escolas não está implementada. Eu sei de situações, nomeadamente no Porto, em que as escolas se reúnem todas regularmente, tomam decisões em conjunto e definem formas de actuar e posições conjuntas. Aqui nós não sentimos isso. Já houve uma tentativa, mas depois chegámos a uma conclusão: faz-se uma reunião e, a seguir à reunião, cada um faz como lhe apetece. Portanto, aquilo que se tinha pensado e decidido acaba por não ser cumprido.

**Em poucos anos, os conhecimentos informáticos tornaram-se uma exigência para os professores. Acha que este factor veio enriquecer ou, pelo contrário, veio deturpar a identidade dos professores?**

Por um lado, veio enriquecer. Por outro lado, por vezes veio complicar um bocado o sistema. Alguns professores — não diria todos — por vezes pensam que se calhar a informática vai substituir o seu trabalho na sala de aula. E estamos a assistir a algumas experiências em que isso acontece.

A informática deve ser vista como um recurso que pode ser utilizado, sem nunca menosprezar o trabalho do professor enquanto professor, como figura central dentro da sala de aula e como principal actor. De facto nota-se que alguns, não muitos, professores começam a usar a informática quase como substituição do seu trabalho enquanto professor e isso não é positivo. Se a informática não for utilizada com regra e como uma estratégia ao serviço do trabalho do professor, poderá ser mau.

**Acha que os professores têm respondido positivamente às exigências das novas tarefas administrativas que o uso dos computadores implica?**

Têm. Exigem é cada vez mais das direcções e, às vezes, a direcção da escola não tem capacidade financeira para responder às exigências que os professores fazem. As novas tecnologias evoluem muito rapidamente, cada vez há mais coisas novas e as pessoas querem ter acesso a elas e os orçamentos que as escolas têm não cobrem esta evolução. E não podemos responder com a rapidez necessária à vontade que os nossos professores demonstram de ter as coisas.

**E em termos de formação? Os colegas exigem...?**

As formações a que os colegas aderem melhor são as de informática, também porque são mais práticas.

**Mas há professores que se queixam que, apesar de frequentarem acções de formação contínua, continuam a ter dificuldades...**

Por uma razão muito simples: porque não adianta nada fazer uma formação em informática se depois não se continuar a usar o computador. Aprendem-se meia dúzia de situações, mas a informática só se aprende com a prática. Primeiro, a formação serve para abrir perspectivas, pistas para se iniciar, e depois o professor tem de ser um bocadinho autodidacta — o professor e qualquer profissional —, tem de se dedicar efectivamente, tem de experimentar. Há uma grande parte dos professores que não usam as novas tecnologias por causa disso. Fazem as

formações e depois ficam com medo do computador. E então a formação não serve para nada, rigorosamente nada.

**Acha que os professores que têm mais facilidade no uso destas ferramentas estão em melhor posição para influenciar a vida da escola do que os que têm mais dificuldades?**

Eu acho que é muito relevante porque estes professores acabam por ser uma mais-valia na própria organização de todo o trabalho da escola, e são importantes porque são uma ajuda fundamental para pôr este sistema, para pôr este aparelho a funcionar.

**As competências em TIC pesam quando se faz a atribuição de cargos na escola?**

Estas competências são determinantes, dependendo dos cargos que se estão a atribuir, dependendo da especificidade. Há cargos que exigem efectivamente pessoas que sejam minimamente formadas em informática. Quando digo formadas, não digo em sentido de licenciatura, mas que tenham conhecimentos, tenham destreza e sejam capazes de experimentar. Às vezes não é só saber muito, é a capacidade de experimentar e de ir fazendo.

**Por exemplo, quanto ao cargo de direcção de turma...**

É importante, cada vez é mais importante, porque todo o processo burocrático inerente à direcção de turma é feito através de informática. Actualmente todos os professores que são directores de turma têm de saber trabalhar com o computador.

**Por vezes, ouve-se o desabafo de que o discurso da simplificação, da desburocratização não corresponde à verdade: repete-se informaticamente o que já está registado em papel, sente-se que os dados não servem para nada, não há uma estratégia pensada para o longo prazo... Qual é o seu ponto de vista sobre esta opinião?**

Estamos numa fase de transição. Se calhar vai chegar a altura em que nós não vamos precisar do papel e vamos estar só com a informática. Mas, neste momento, como estamos numa fase de transição, ainda estamos em adaptação. Nós sentimos isso na nossa escola quando, nas reuniões de avaliação, vamos fazendo pequenas mudanças e vamos substituindo o trabalho no papel pelas funções que o computador tem. E vamos simplificando as coisas. Agora, neste momento, ainda há uma mistura muito grande das duas formas de trabalhar. Acho que isto é uma questão de evolução. Vamos chegar a uma altura e vamos efectivamente entender/compreender que a informática facilita muito.

No entanto, torna-nos totalmente dependentes. A partir do momento em que o computador deixa de funcionar, a escola pára, como eu costumo dizer. Por isso, é preciso ter sempre uma

garantia, cópias de segurança, qualquer coisa que nos garanta que, em caso de falhas do sistema, nós temos tudo o resto garantido.

**Existem fóruns na Internet — como o dos exames, por exemplo — em que se revelam dados interessantes sobre a utilização das TIC como ferramentas administrativas. Um deles é que há muitos professores a desrespeitar as normas e a apresentar dados incorrectos nos programas informáticos. Qual é a sua percepção pessoal sobre esta afirmação? Acha que o Ministério da Educação se manifesta preocupação com este assunto?**

Alguma preocupação. Por exemplo, quando o Ministério da Educação pede regularmente que se faça a exportação dos dados gerais através do MISI, este exportar regularmente provavelmente permite fazer uma comparação entre dados. Se houver um dado errado na exportação, vamos ter obrigatoriamente que o corrigir e vamos ter que explicar porquê. Portanto, aqui poderá haver algum controlo em relação à parte mais burocrática — estamos a falar de nomes, de profissões, de números, de coisas mais fáceis de controlar.

Na parte da avaliação, em relação ao programa de que falámos há bocado, que quer fazer o acompanhamento do aproveitamento através dos planos de recuperação, saber como as escolas trabalham, aqui efectivamente o Ministério da Educação, neste momento, não tem ainda hipótese nenhuma de verificar até que ponto os dados são correctos, se haverá efectivamente verdade em tudo o que lá está. Até porque os programas têm sido diferentes de ano para ano e não há possibilidade de comparar as bases de dados. Acho que nesta altura ainda estamos em fase de iniciação, também acho que vai melhorar, mas para já ainda não.

**E quanto à direcção da escola? Sente esse problema? Os colegas atrasam-se na elaboração dos documentos informáticos, enganam-se...?**

Enganam-se. Depois confirmamos e chegamos à conclusão de que há coisas que estão erradas. Mas entretanto, por vezes, os dados já foram enviados...

**Já teve que tomar alguma medida mais drástica?**

Já tive que pedir autorização superior, nomeadamente aos serviços centrais do Ministério da Educação para abrir aplicações que já estavam fechadas, para poder corrigir determinados dados.

**E em relação aos colegas? O conselho executivo, em conjunto ou não com o conselho pedagógico, teve de pressionar alguma vez os colegas para cumprirem os prazos e fazerem melhor o trabalho?**

Muitas vezes. As pessoas dizem que não têm tempo, que não têm computadores, que não têm nada, mas a verdade é que muitas vezes só com marcações rígidas de prazos e de datas é que conseguimos que as pessoas façam. E às vezes nem assim, passam os prazos e ainda é preciso andar em cima das pessoas. Há situações em que nós sabemos que determinadas aplicações do Ministério da Educação fecham naquela data, e então aí não pode haver de facto transigência nenhuma; caso contrário, é uma falha da própria gestão da escola. Quando há uma flexibilidade maior, então aí a dificuldade é maior de fazer cumprir o que é necessário e exigir.

**Já aconteceu alguma vez terem avançado com uma ideia para simplificar e depois voltarem atrás porque não era viável?**

Já, muitas vezes. Há situações que em termos informáticos são óptimas, mas depois, quando vamos para a prática, sentimos que nos vão limitar a actuação. A ideia pode ser muito boa, mas depois sentimos problemas em pô-la a funcionar porque sentimos que vai falhar alguma coisa. Nós temos a avaliação toda informatizada e temos os suportes dos registos biográficos por escrito. Já pensámos e sabemos que o programa faz tudo isso, mas continuamos ainda com alguma relutância porque não temos a possibilidade de, em determinadas reuniões, ter acesso a todo o percurso de avaliação do aluno e isso dificulta-nos. Às vezes, temos ideias, mas depois recuamos porque temos de fazer tudo de forma a que não nos falhe nada.





## **2.9. REPR.3C - Representante da Empresa 3.º Círculo**

**Entrevista realizada nas instalações da Empresa 3.º Círculo, em Janeiro de 2009**



### **Que tipo de aplicações e de serviços a empresa 3.º Círculo fornece? Desde quando?**

A 3.º Círculo fornece, desde finais de 1994, aplicações de *backoffice* para a gestão de administração escolar. As aplicações de *backoffice* estão destinadas às várias áreas ou departamentos das escolas do ensino básico e secundário, com a particularidade de estarem de acordo com os normativos legais. Tudo é feito em função da legislação vigente para as várias áreas e estas soluções de *backoffice* interligam-se por forma a beberem informações umas das outras. Há também processos de importação e exportação entre escolas que utilizam as mesmas aplicações. Estamos a falar de soluções de *backoffice* para gestão administrativa: por exemplo, temos aplicações para a área de gestão de pessoal e vencimentos, aplicações para a área dos serviços de acção social escolar, aplicações para a área da contabilidade, aplicações para cadastro e inventários dos bens do Estado, bibliotecas, gestão de expediente, ou seja, é um *pack* de soluções de *backoffice* que nós temos e que está preparado para as escolas de ensino básico e secundário.

Em termos de soluções de *frontoffice*, desde 2003 desenvolvemos uma solução que designamos por GIAE — Gestão Integrada de Administração Escolar — cujo objectivo é, em sectores como a papelaria, bufete, portaria e controlo de acessos, permitir a interligação das aplicações de gestão de *backoffice*, um funcionamento integrado em termos de gestão escolar. A grande inovação desta aplicação de *frontoffice* é a utilização do cartão multi-usos, ou seja, um cartão que permite fazer várias operações e que provavelmente já conhece. Esta solução de *frontoffice* é vista também como um *pack*, ou seja, nós criamos os módulos, mas a solução é apresentada à escola como um *pack*.

Qual é o interesse da 3.º Círculo? O interesse tem duas variantes. A primeira variante é produzir, comercializar o *software* para a gestão escolar. A segunda variante é sermos consultores desse mesmo *software*, com a experiência que temos vindo a adquirir, e também com a experiência que grande parte das pessoas que fazem parte desta equipa (senão a totalidade) tem a nível de gestão escolar.

### **Poderia explicar-nos, de uma forma resumida, em que consiste o seu trabalho na empresa 3.º Círculo? Há quanto tempo trabalha com *software* de gestão escolar?**

A nossa política de gestão — apesar de "gestão" ser um termo muito abrangente; quando se fala em gestão, fala-se numa infinidade de áreas — é haver aqui um processo contínuo de aprendizagem, ou seja, todos os recursos humanos que temos aqui têm um processo continuado de aprendizagem. E é curioso que esse processo não é apenas numa única área. Dou-lhe um exemplo falando da minha pessoa. Quando eu vim para a 3.º Círculo, abracei um projecto com uma ligação muito forte à parte comercial, que consistia não só na apresentação

do produto a nível de escolas, de cliente final, como também de todo o apoio necessário *in loco*, ou seja, no local do cliente. Ou seja, era um comercial técnico e logo aí teria duas vertentes, a vertente comercial e a vertente técnica.

À medida que as coisas foram evoluindo, e com a experiência que tínhamos na altura e com a que fomos adquirindo num contacto directo com o cliente (nós sempre o privilegiamos), fui desenvolvendo outras competências, nomeadamente a questão da análise — a análise para depois, em contexto de produção de *software*, poder-se também intervir — o que mais tarde vim a fazer: fui responsável por toda a análise do sistema *frontoffice* que esta empresa tem, nomeadamente no que toca à análise dos diversos módulos que compõem o *frontoffice* e o seu funcionamento e interligação com as aplicações. Não sou um programador, apenas fazia a análise daquilo que a escola precisava, fazia o levantamento e passava o movimento para uma lógica algorítmica de forma a que depois, em termos de programação, pudesse desenvolver o *software*. Em paralelo com essa área mais de análise, e porque a minha formação superior é na área financeira, abracei também a responsabilidade administrativa e financeira da empresa. No fundo, neste momento, tenho a direcção administrativa e financeira comigo e tenho a parte do GIAE, sendo a pessoa responsável pelo seu desenvolvimento em termos de análise.

### **Como descreveria a evolução da utilização de *software* de gestão escolar, desde os anos 1990 até hoje?**

Com grande agrado registo que houve uma receptividade muito boa por parte dos recursos humanos que trabalham nas escolas. Quando lhe falo de funcionários das escolas, falo de docentes e não docentes, abrangemos ambos. Houve uma receptividade muito, muito boa e esta receptividade veio inclusive criar uma coisa que eu não via nas escolas nos anos 1990, que é uma maior responsabilidade para estas áreas de informática, para as novas tecnologias. Se me perguntar quem é que abraçava esta responsabilidade, a maior parte era quem não tinha cargos de gestão, é curioso. No caso de um administrativo, seria um assistente administrativo, no caso de um docente seria um docente ligado à área das novas tecnologias, e outros até com alguma "carolice" iam desenvolvendo algumas competências nessa área. E foi com muito agrado que os registei. Há uma particularidade aqui: quando se iniciou o desenvolvimento do *software* houve uma preocupação de se chegar ao cliente e fazer um levantamento exaustivo do que o cliente precisava. O que é que nós no fundo, em 1994/95, detectámos? Detectámos uma demasiada departamentalização no funcionamento da gestão escolar, em todos os serviços de gestão escolar, sejam eles a nível da área administrativa e financeira, que é aquela com que no fundo temos uma maior ligação, mas também a nível da área de competências pedagógicas. Ou seja, havia uma rigidez e muito pouca interligação entre essas áreas. Havia

inclusive, em alguns casos, um fosso muito grande entre a área administrativa e financeira e a área de conselho executivo, que também tinha uma grande ligação à parte pedagógica, talvez por serem seus pares, e não tanto à parte administrativa e financeira, apesar de ter responsabilidades aí em conselho administrativo. Isto originou que todo o *software* fosse feito com uma lógica de departamento, ou seja, da área: vamos inserir acolá um *software*, mas ele tem que trabalhar especificamente naquilo em que as pessoas estão preparadas para trabalhar a sério.

Resumindo, havia muito pouca polivalência de funções e, para além disso, havia pouca interligação. A pouca polivalência é consequência da pouca interligação — "eu percebo desta área, tu daquela" e, quando queremos juntar as duas, não é por vezes muito fácil fazê-lo. Mas há que louvar e que salientar um aspecto que depois viemos a verificar ser muito importante, que é as pessoas procurarem muito a formação. Nós notámos em 1996/97 uma procura de formação. Alguma dela foi assegurada pelos centros de formação, falamos de formação não só de utilização das aplicações informáticas, mas também de gestão, de quererem saber um pouco mais, e isto foi muito importante. Daí eu ter registado com grande agrado uma evolução das pessoas que trabalham na escola.

### **A 3.º Círculo também dá formação?**

Essa foi outra área em que nós fizemos alguma aposta. Não é o nosso *target*, não é o nosso principal objecto de funcionamento, mas registámos, a partir de 1999/2000, uma necessidade extrema de formação, essencialmente prática. O que se pretendia fazer era, pegando nas ferramentas existentes que a 3.º Círculo produzia e comercializava e atendendo às necessidades de interligação que havia cada vez mais entre as áreas, conseguir um misto entre o saber trabalhar com a aplicação e o conciliar com as restantes áreas que existiam e que poderiam ter ligação àquela mesma aplicação. Desenvolvemos também aqui alguma formação desde 1999/2000 e posso dizer-lhe que temos anualmente cerca de 1100/1500 formandos. Por isso, temos de intensificar essa área, apesar de termos encaminhado sempre esta parte da formação para os centros de formação. Sempre foi nossa intenção colaborar e trabalhar com eles e poder também daí ter algum apoio porque não é o nosso objectivo principal de funcionamento.

### **O que acha que estes programas podem trazer de positivo à administração educacional?**

Trazem seguramente, com toda a convicção o digo, trazem mais-valias por uma razão muito simples. Repare, qual é o objectivo de uma escola? O seu processo. O ideal de uma escola é o processo de ensino-aprendizagem. Quanto à parte administrativa, financeira, a parte da gestão

propriamente dita, se nós colocarmos uma tónica nessa parte, seguramente a outra fica prejudicada, não acredito que a outra não fique prejudicada. Não significa fazer as coisas totalmente mal, mas não estamos completamente despreocupados e há uma preocupação. E seguramente é por essa razão também que há esta falta de ligação entre quem está nos órgãos de gestão e quem está nos serviços administrativos. Há esta falta de ligação em algumas situações precisamente por isso, porque eu percebo e compreendo, e até registo isto, que o órgão de gestão tem uma ligação muito forte à parte pedagógica, porque é para isso que a escola existe. Ou seja, os docentes estão lá para ensinar, estão lá para fazer o seu melhor a nível do relacionamento com os alunos e é isto que se pretende. E trouxe de facto uma mais-valia.

Agora, nós criámos depois aqui uma ideia errada do *software*, e neste momento acho que há uma ideia ainda errada. Porque, repare, o *software* nunca pode vir a substituir a ligação entre a parte dos recursos humanos da escola e o seu relacionamento com a comunidade educativa. O que quero dizer é que a relação de um aluno e um docente nunca pode ser ferida com a utilização de um *software*.

Dou-lhe um exemplo. Aquela característica — a que muito pouca gente dá importância, mas se nós fizermos uma análise tem a sua finalidade — que era um docente chamar um aluno, fazer a chamada em contexto de aula, tem uma particularidade que é haver uma aproximação do docente ao aluno. Eu chamo o aluno e ele identifica-se, eu conheço-o, há que registar esta situação. Se nós tivermos uma solução informática em que o aluno se regista a ele próprio, e sabemos se está ou não a faltar pela ausência de registo, deixa de haver esta ligação. Ou seja, o *software* não pode intervir demasiado neste relacionamento que é muito importante. Esta é a nossa opinião e por isso é que nós, em termos de intervenção de *software* — e todo o *software* que nós temos acaba por ter uma vertente muito forte a nível da parte administrativa e financeira — a nível da parte pedagógica temos o essencial, o necessário. Ou seja, o controlo que deve ser feito em termos pedagógicos, em termos docente-aluno, consideramos que deve ser o próprio docente a fazê-lo com o auxílio de toda a parte administrativa da escola. Não se devem misturar as coisas.

**Esta forma de actuar é própria da vossa organização ou é habitual as empresas de *software* escolar guardarem esse limite a que se refere? Há quem tenha, por exemplo, substituído a chamada pelo cartão electrónico ou outras situações semelhantes?**

Seguramente que há. Nós sabemos que a parte electrónica, de *hardware*, começa a ter uma importância em demasia nas escolas, em nossa opinião. A questão de haver um controlo de acessos, da portaria, por exemplo: acho que não se consegue automatizar aquilo de forma a

eliminar o funcionário que deveria lá estar a dar a cara. Podia ser uma pessoa que até tivesse alguma afinidade com os alunos, como tínhamos no nosso tempo (e não sou assim tão velho), que nos conhecia quase a todos, de quem sabíamos o nome e que nos chamava a todos pelo nome, e felizmente isso ainda existe, mas a informática e as empresas se estão ou não a cair nesse... Repare, sabendo nós que isso é visto com agrado por algumas escolas e algumas pessoas, poderá tornar-se uma vantagem competitiva para as empresas e, por conseguinte, as empresas vão entrar por aí. Se calhar, não estão agora muito avançadas, mas num curto prazo irão fazê-lo. Pelo que eu conheço do mercado...

Porque é que a 3.º *Círculo* pensa assim? Por uma razão muito simples: os recursos humanos que nós temos têm uma ligação muito forte ao ensino, tiveram 20/25 anos de gestão escolar e têm um conhecimento muito abrangente desta área. Por essa razão é que há esta sensibilidade, sabemos que há limites. E acho que na parte das tecnologias de informação tem que haver limites. Nós não podemos pensar num ilimitável, tem que haver uma *range* e trabalhamos muito nessa *range*.

**Os serviços centrais do Ministério da Educação também têm investido nestes programas. Por exemplo, apresentam bases de dados para os exames nacionais, para os planos de recuperação, os concursos de professores são feitos *on-line* etc. Conhece estes programas? Qual a sua opinião sobre eles?**

Têm um papel muito importante, não o podemos negar. É até de salientar o facto de as pessoas que os desenvolveram, neste momento, continuarem a acompanhá-los. Provavelmente terão problemas, porque quando se faz um *software standard* — para não entrar na vertente de "customização", senão teríamos 1100 clientes a trabalhar com *softwares* diferentes — eles estão obrigados a essa estandardização porque não há outra solução. E provavelmente são alvos de críticas, assim como nós somos. "Isto devia fazer isto, devia fazer aquilo..." Isto deve ser dito com alguma frequência. Eles têm um papel muito importante, há que registar isso.

E há outra situação a registar: há, cada vez mais, uma maior abertura para uma ligação ao funcionamento integrado com essas soluções. Dou-lhe um exemplo. Quando há 2/3 anos se criou a MISI, unidade de missão para a gestão de informação do Ministério da Educação<sup>5</sup>, foram criadas valências muito importantes em termos de *software* de gestão escolar (estamos a falar de escolas do ensino básico e secundário), por uma razão muito simples: há neste momento um tratamento da informação que não havia, um tratamento integrado da

---

<sup>5</sup> Para sermos rigorosos, MISI significa Gabinete Coordenador do Sistema de Informação do Ministério da Educação, e sucede à Equipa de Missão para o Sistema de Informação do Ministério da Educação, que se extingue com o Decreto-Lei n.º 88/2007, de 29 de Março.



informação. E isto é muito importante, e há alguém lá em cima que se preocupa com isso, a nível do Ministério da Educação, presumo que seja um departamento com uma ligação muito directa com a Ministra da Educação, quase como braço direito para a gestão da informação. E é importante isto. Qualquer pessoa do Ministério da Educação que venha a desenvolver ferramentas vai ter já um conhecimento do que existe no mercado porque a própria MISI passou a certificar aplicações e sabe o que existe e o que funciona. E isto é muito importante.

Agora se me perguntar: "É tudo bom, de entre as ferramentas desenvolvidas pelo ME?"

Têm algumas falhas, como outras têm, e provavelmente uma delas — que não tem a ver tanto com parte técnica da ferramenta — é a parte de apoio à ferramenta. A parte do apoio à ferramenta é muito importante, ou seja, aquele papel de consultor não é visível, e talvez por isso nós recebemos algumas chamadas que nos colocam algumas questões sobre as próprias ferramentas, porque não é visível essa parte de apoio. Por razões que nós desconhecemos. Não seria seguramente a MISI que iria prestar apoio a essas ferramentas porque a MISI foi criada com um determinado objectivo.

Também é certo que as aplicações que havia do Ministério da Educação em 1994 (AE e AL) já não existem e, por alguma razão, isso passou para uma economia mais de mercado. Ou seja, há uma menor intervenção a esse nível por parte do Ministério da Educação. E depois isto também é uma questão política: se há ou não uma maior intervenção nas aplicações, se é o próprio Ministério da Educação que devia fazer as aplicações, tudo isso é subjectivo, cada um pode dar a sua opinião e cada um de nós tira as suas conclusões. Mas penso que se ganhou muito com o facto de estarmos numa economia aberta de mercado, em que funciona o privado. E começou a regular-se um pouco mais o funcionamento disto a partir do momento em que aparece a MISI — na altura, unidade orgânica como uma entidade a três anos, depois já fazendo parte como unidade orgânica do Ministério da Educação.

Há evolução, e há que salientar e registar isso. Tudo isto é positivo.

**E da parte do Ministério da Educação, eles manifestam disponibilidade para colaborar com empresas como a 3.º Círculo? Por exemplo, antes de lançar uma aplicação procuram saber se existe compatibilidade com os programas desenvolvidos pela 3.º Círculo?**

Não tem havido lançamento de aplicações, mas neste momento seguramente que o fariam. Não sei em que termos, não temos essa experiência, mas posso dizer-lhe que entre a MISI e a 3.º Círculo — e outras empresas que têm soluções certificadas — há um relacionamento saudável porque, havendo algum problema, as empresas são contactadas, as escolas podem contactar a MISI, as empresas contactam a MISI, se for necessário as empresas contactam a

escola, ou seja, tem havido aqui um espírito (pelo menos da parte da 3.º *Círculo*) de partilha de conhecimentos e de entreajuda.

E isto passou a ser ainda mais importante com as novas dificuldades. Porque nós agora temos dificuldades que não tínhamos há dois anos atrás. Há uma real instabilidade em termos de recursos humanos na escola, há alguma desmotivação. Se me perguntar se é notória, se se consegue quantificar, direi que é notória porque as pessoas, pelo menos as que trabalham connosco, são de um brio profissional extraordinário. Claro que há pessoas que têm muitas dificuldades na informática e por vezes misturam tudo, ou seja, não sabem ver o limite, ver até onde vai a informática e até onde vai a falta de conhecimento da gestão dela.

### **Tem notado mudanças nas atitudes dos professores perante as TIC?**

Há cada vez mais docentes envolvidos nestes projectos.

Nós criámos aqui um conceito a nível de escola, com esta última solução de *frontoffice* que tem que debitar informação ao segundo, aquilo é uma constante em termos de gestão de informação e de registo de dados de consulta. Nós tivemos de criar o conceito de gestor de sistema porque na escola não há esse conceito, há o coordenador de TIC. E é de registar que cada vez são mais os docentes envolvidos e diria que até, em alguns casos, o próprio órgão de gestão está envolvido em termos de contacto, porque não estando os outros envolvidos em termos de contacto, estão-no em termos de funcionamento. Mas em termos de contacto, no corpo docente, há cada vez mais um maior número de docentes interessados por estas áreas.

Agora, talvez houvesse a necessidade — e nós temos reforçado isto — da parte dos próprios docentes de adquirir um maior conhecimento e mais abrangente do funcionamento da escola em todas as áreas. Eu não tenho dúvidas de que teríamos pessoas muito mais capacitadas para fazer o seu trabalho (que é o processo ensino-aprendizagem), e aqueles que estão destacados para outro tipo de trabalho teriam uma maior polivalência para o fazer. Estamos a reduzir o número de alunos a nível de escolas, estatisticamente é falado e cada vez são menos os alunos. Seguramente que os docentes terão de ter outras tarefas em contexto de funcionamento de escola e porque não abraçar estes projectos de apoio, com competências muito mais abrangentes, abraçar junto com os serviços administrativos e financeiros da escola este projecto?

Isto só era possível se houvesse uma formação nessa área para as pessoas, e com uma ligação quase em exclusivo a isto, não vamos aqui misturar. Quem tudo quer nada tem, isto traduz um pouco aquilo que se passa, não se consegue levar tudo para a frente. Por isso é que lhe digo que hoje os órgãos de gestão já têm uma preocupação de ir buscar pessoas para seus pares que tenham formação nestas áreas porque sabem que essas pessoas vão ter uma isenção de

horário, que lhes é dada por ocupar estes cargos, que irão estar mais dispostas a apoiar estas áreas e que estão tecnicamente muito mais bem preparados para isso, e isto é óptimo.

**Há professores que só se aproximam das aplicações informáticas quando em época de avaliações, ou para registar faltas porque são directores de turma, tendo por isso as dificuldades inerentes de quem utiliza esporadicamente as TIC. É habitual que professores telefonem para os vossos serviços para colocarem dúvidas? Quais são as principais dúvidas e dificuldades que apresentam?**

Em termos de gestão escolar, essas áreas podem trabalhar-se de duas formas completamente distintas. Primeira forma: serem os serviços administrativos a fazer tudo e o docente continua a dar-lhes a informação em suporte de papel. Segunda situação: haver uma rede informática e ser responsabilizado o director de turma ou o próprio docente para fazer o lançamento dos seus níveis de classificação, faltas, sumários electrónicos, etc. Quais são as principais dificuldades que há neste segundo sistema (porque no primeiro não há dificuldade nenhuma por parte dos docentes porque remete sempre tudo para os serviços administrativos)? É a dificuldade de abrangência.

Eu dou-lhe um exemplo prático que nós podemos ver em termos de indústria. Imagine-se um funcionário de uma indústria de produção de determinados componentes em série. Se eu lhe der uma tarefa, faz esta peça ou este parafuso, sem conhecer tudo o resto, sem conhecer tudo o que compõe o produto final, seguramente que fará o seu trabalho mais desmotivado porque está sempre a fazer a mesma coisa. Não é que conhecendo o produto final tivesse maior motivação, mas pelo menos sentia-se com maior importância naquele processo todo.

Há que criar processos dinâmicos de introdução de informação e, para isso ser possível, é preciso que o docente perceba como funciona o sistema todo, articulado com uma solução de *backoffice* que é trabalhada a nível de serviços administrativos. Se houvesse este conhecimento, não tenho dúvidas de que as pessoas fariam as coisas com mais agrado. Assim não, sentem-se por vezes deslocadas da sua tarefa principal (o processo de ensino-aprendizagem) e parece que estão a fazer aquilo com desmotivação, com pouca vontade para o fazer.

Qual era a solução para isto? Os professores são os responsáveis pelo ensino dos alunos, não existem para executar tarefas administrativas, não é isso que se pretende. Mas aprender, saber como é que as coisas funcionam, não ocupa espaço. O importante é o conhecimento, um docente saber como é que funciona a sua escola em todas as áreas. Sabendo isto, sabe que após um aluno faltar, se o registar no momento em que está a fazer o sumário electrónico, teremos uma informação actualizada disponível *on-line*, e não vamos guardar para lançar no

final do período, que é quando tem que sair nas pautas essa informação. Já lá vai o tempo em que se fazia isso.

Dos docentes que sentem um pouco esta desmotivação na utilização destas tecnologias, são poucos os que nos ligam porque, em caso de dúvida, colocam-na a alguém dos serviços administrativos. Parece que há um receio de ter um contacto directo com isto. E atenção: eu acho que é perfeitamente legítimo que seja criado internamente este esquema. Eu até digo mais: seria preferível concentrar a informação de forma a que duas ou três pessoas fossem responsáveis e lhes passasse tudo, para que elas pudessem depois também saber o resultado para resolução do problema e pudessem distribuir para as outras pessoas, do que ver uma pessoa que liga com um problema e depois, da mesma escola, passada meia hora, liga outra diferente com o mesmo problema, se não houver esta integração em termos de recursos humanos.

Não estou a dizer com isto que os docentes deviam fazer tarefas administrativas, não é isso. É o conhecimento, saber como é que funciona a escola, isto é muito importante. Haveria uma maior disponibilidade e um maior à-vontade para aqueles que, não tendo a tarefa de ensino, estivessem mais bem preparados para fazer as outras, e porque não ligarem, fazer a ligação para ter apoio. Mas não há esse conhecimento, há aquele conhecimento pontual, ou seja, como no final do período lectivo é que preciso daquela informação só ligo (muitas vezes, não ligo porque coloco a dúvida aos serviços administrativos), mas só ligo naquele momento. Depois, quando chego ao final do outro período lectivo, já não me lembro daquilo que fiz no anterior, porque há uma completa desarticulação.

**Essa visão de conjunto da administração da escola talvez pudesse dar maior significado a determinadas tarefas que às vezes são executadas como mera burocracia. Por exemplo, quando se repete informaticamente o que já está registado em papel, quando se sente que os dados introduzidos não servem para nada...**

Entre outras coisas, não tenha dúvidas disso. E aí é que se falha.

Felizmente que as experiências que temos tido com as escolas foram todas ou quase todas positivas. Por uma razão. Há uma palavra-chave que faz com que tudo isto seja possível e que é o conhecimento. Sabendo como a escola funciona, haveria uma maior disponibilidade e se calhar não haveria tanto aquela ideia de repetição de tarefas, ou aquela ideia de que eu estou a fazer uma coisa que não deveria ser eu a fazer. A questão de utilidade, de se ser útil e dar-se valor àquilo que se faz, independentemente de ser só carregar numa tecla ou fazer uma coisa muito reduzida, é muito importante. Até as próprias pessoas que fazem as limpezas devem

valorizar-se a elas próprias porque, se não houver uma valorização humana, a pessoa anda completamente desmotivada.

**Está a dizer que, quando não se compreende o significado de uma tarefa, dificilmente se irá executá-la com o mesmo empenho e rigor...**

Eu não combato o menor rigor com a carolice de alguns em detrimento de outros. Deve haver em qualquer tarefa um procedimento de controlo e esse procedimento deve responsabilizar as pessoas. Há um princípio em termos de trabalho de escola, quando algumas tarefas estão a ser desvalorizadas e não estão a ser intensificadas, que é o princípio da responsabilidade, ou seja, a pessoa tem de ser responsável por todos os actos que desenvolve. E isto para dizer que há aqui uma situação a que temos de estar muito atentos, que é: a pessoa faz aquela tarefa, mas deve haver alguém ou um procedimento de controlo. Porque, mesmo que o procedimento de controlo não funcione, se a pessoa que está a fazer a tarefa souber que ele existe, já vai ter mais cuidado em fazer a tarefa. Eu não acredito se me aparecer aqui alguém e me disser: "Eu estou sempre bem disposto todos os dias, não falha nada, sou perfeito". Isso não é verdade. Nós podemos ser os melhores profissionais do mundo, mas não somos todos os dias, não estamos todos os dias com a mesma disposição e algumas vezes podemos falhar. E o procedimento de controlo deve existir. No fundo, há três características importantes: polivalência, conhecimento integrado e o procedimento de controlo.

**Quem deve, na sua opinião, assumir esse controlo: a direcção da escola, o Ministério da Educação, deve haver um controlo partilhado...?**

Não vamos ver dois tipos de controlo distintos, o controlo interno e a validação desse controlo interno por entidades completamente independentes e autónomas.

Esta parte de que eu estava a falar é um controlo interno que poderia ser feito pelas pessoas que fazem parte da organização. Quem poderia fazer este controlo? Eu não diria o órgão de gestão, poderia criar-se um conjunto de pessoas que pudessem estar responsáveis por esse mesmo controlo.

Por outro lado, quanto ao controlo externo por entidades independentes, há uma solução, na minha opinião, que é divulgar indicadores por escola, esses indicadores serem analisados comparativamente e, em função dessa análise, fazer-se uma ou outra intervenção a nível de escola para validar aquilo que é feito internamente. Se me disser "mas a escola A pode funcionar de forma diferente da escola B" — nesses indicadores isso vai reflectir-se, dependendo dos indicadores que venham para serem divulgados. Não estou a falar nesse *ranking* de escolas que é feito em função da avaliação dos alunos, não estamos na área da

avaliação, estamos apenas na área do funcionamento e da gestão. E aqui acho que há indicadores que poderiam evidenciar se o sistema estava ou não a funcionar.

Quanto a criar um processo a nível de direcção regional... Se calhar alguns já pensaram nisto, haver um grupo que pudesse intervir a nível de escola. Por exemplo, quando a Portaria 794<sup>6</sup> saiu, falou-se inclusivamente de haver alguém externo que pudesse validar tudo o que é feito internamente em termos de contabilidade. Mas o que interessa vir alguém externo validar o que está internamente, se não percebe como funciona internamente? Se a primeira validação é feita por alguém da organização, é porque percebe como a organização funciona. O segundo nível já é um nível de independência de alguém externo que vai para avaliar, mas tem que ser feito um estudo exaustivo por parte dessas pessoas — não é chegarem lá e mandarem duas ou três ideias e fica por ali. Não significa que isto esteja a ser feito porque, neste momento, a própria Inspecção-Geral da Educação faz essas inspecções em determinadas áreas. A nível de acção social escolar, a nível pedagógico, isto já é feito. Mas eu estou a falar de um modelo integrado, que não precisávamos de um exército de pessoas para desenvolver.

### **Qual é a sua perspectiva para o futuro do *software* de gestão escolar?**

Sem ser tendencioso, estou convencido de que a solução passa por haver uma total iniciativa dos privados porque não me identifico com qualquer cor política, mas tenho uma ideia de um sistema que não seja o sistema *keynesiano*, ou seja, um sistema com demasiada intervenção do Estado. Não me identifico com esse sistema até porque o Estado tem que ter um papel mais de regulador, não tanto de intervenção...

Em termos de *software*, acho que tudo irá depender do desenvolvimento da parte que vier a regular e supervisionar o funcionamento dos privados em termos de produção de *software*. Dou-lhe um exemplo. Há situações em que, na minha opinião, já lhe disse, tem que se limitar o *software* e essas situações e esses limites têm que ser estabelecidos por alguém. O privado, sabendo que aquilo poderá ser uma vantagem competitiva, o facto de não haver limites, vai com frequência produzir soluções sem atender a esses limites. E isto poderá colocar em causa muito do relacionamento que existe no interior da escola. Como lhe disse, a informática não pode substituir tudo, pelo menos é a nossa posição.

Por isso: mercado completamente aberto, haver uma supervisão, alguém que regule com algum cuidado todo este processo, que estabeleça limites, e que nós possamos evoluir à medida das nossas possibilidades. Porque, quando é feita uma análise para uma solução informática, tenta-se abranger nessa análise um conjunto de situações e, no software standard,

---

<sup>6</sup> O entrevistado refere-se à Portaria n.º 794/2000, de 20 de Setembro, que aprova o Plano Oficial de Contabilidade Pública para o Sector da Educação.

isso ainda acontece com mais frequência para poder obviamente abarcar o maior número de clientes. Agora, por vezes, nós não temos o cuidado de colocar apenas aquilo que interessa ao cliente, vamos buscar coisas que não interessam. Eu acho que se nós, neste momento, continuarmos a criar aplicações e se elas se tornarem demasiado complexas, vai deitar-se por terra tudo aquilo que está feito até agora. Porque as pessoas já estão habituadas a trabalhar, pelo menos com a 3.º Círculo, com aplicações simples, mas que lhes resolvem todos os problemas em termos de gestão escolar, e sabem que relativamente a elas podem ter qualquer tipo de apoio. É com isto que quem está a trabalhar na área de *software* se deve preocupar, e não entrar em loucuras e fazer uma série de soluções que depois até podem enganar a escola. Porque eu posso chegar a uma escola e apresentar uma solução que faz tudo e mais alguma coisa e depois aquilo não faz. E vê-se muito disso, na parte de equipamento. A questão dos quadros electrónicos, que são muito importantes a nível de escola, é de salientar o facto de já termos um número significativo de escolas a utilizarem esses quadros. Repare que, numa perspectiva de conjunto, há outras prioridades que deviam também ser atendidas. Por exemplo, nós temos boas salas de TIC, estas salas foram feitas para trabalhar no Excel, Word, será que não se fez demais para aquilo que se pretendia? Porque há outras coisas em termos de serviços administrativos que nós precisamos que sejam melhores: os serviços administrativos em termos de equipamento, mais formação, um apoio maior em termos de interligação entre as áreas. Tudo isto no futuro vai ser muito importante no desenvolvimento do *software*.

**Mas será que esse investimento não tem um pouco a ver com questões de imagem, de querer mostrar para o exterior que se é inovador e eficiente?**

Eu não acredito nisso. Pelo menos pelas escolas com que nós trabalhamos, e são a maioria, não me ocorre essa ideia. O que eu noto é que as pessoas que estão nas escolas têm uma grande vontade em trabalhar nestas áreas e isto é curioso. Agora se me perguntar se têm condições ou capacidades técnicas para o fazer, se calhar não, em alguns casos não têm, mas a vontade por vezes supera tudo. Temos aproveitado esta vontade para fazermos coisas engraçadas com as escolas, por exemplo, implementar um *software* de contabilidade organizada. Nós trabalhávamos num sistema unigráfico e temos neste momento um *software* digráfico, débito e crédito. Isto era completamente impossível em 2004, quando nós lançámos a solução, e hoje, em 2008 ou 2009, temos 50% das escolas a trabalhar com esta solução. Isto à custa das pessoas que mostraram trabalho e vontade. Se me perguntar: "E o vosso serviço de

*helpdesk*<sup>7</sup>?. Desabafos, perguntas, problemas, têm sido muitos porque não chega por vezes só a vontade, chega a uma determinada altura em que é necessário um pormenor técnico e a pessoa tem que procurar formação. Por isso, a formação também é muito importante no futuro.

E depois é a questão de estratégia também, o órgão de gestão assegura a escola por três anos, depois vem outro. Já existe também em termos de governo, muitas vezes não há continuidade estratégica e tudo o que se faz naqueles três anos deita-se abaixo nos três seguintes. A nível de escola, isto não pode acontecer em termos de rotatividade de órgão de gestão, é importante a rotação, mas depois tem que haver aqui o conceito de Escola. Mas se as pessoas estivessem unidas e formassem um grupo, fosse para lá quem fosse, o trabalho era muito mais facilitado. Só tinha que, no fundo, coordenar ou definir algumas situações e aquilo rolava sozinho. Agora se cada um puxar para o seu lado.... Isto é complicado, não se consegue nada.

---

<sup>7</sup> Suporte técnico.





## **2.10. ELEM.PT - Elemento da equipa técnica do Plano Tecnológico**

**Entrevista realizada no Gabinete de Coordenação do Plano Tecnológico, em Abril de 2009**



### **Desde quando está ligado ao Plano Tecnológico (PT) e como se envolveu neste projecto?**

Estou no PT desde o início, ou seja, desde 2005, quando o actual governo decidiu criar o Programa PT como resposta a uma outra proposta que havia na altura, da Oposição, que era o "Choque Fiscal".

Depois, por outras razões, o PT acabou por estar envolvido na mesma coordenação da Estratégia de Lisboa (EL), que é a estratégia de médio-longo prazo de desenvolvimento e inovação para a Europa. O PT é a implementação ao nível microeconómico da EL em Portugal. Embora haja orientações globais para toda a Europa, cada Estado membro tem, devido às suas especificidades, diversos programas sectoriais de implementação da EL. O PT foi o programa que nós concebemos para a implementação ao nível microeconómico, ao nível das políticas de competitividade.

### **Articulado portanto com outras políticas europeias, com outros programas europeus...**

Sim. De uma forma muito geral, podemos dizer que a EL, em Portugal, foi implementada através de três grandes programas, ao nível macroeconómico. O programa de Estabilidade e Crescimento, que tem a ver com a questão muito falada do cumprimento do défice orçamental. Ao nível do alvo das políticas de emprego, temos o Plano Nacional de Emprego e também o Plano Nacional de Inclusão. A nível microeconómico, temos o PT.

A EL, como referi, serve de orientação para a implementação de políticas sectoriais em Portugal, mas está articulada com outros programas como o Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) — que substituiu o Quadro Comunitário de Apoio (QCA) — e a Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS). Existe uma articulação e uma coerência ao nível, não só da execução, mas também da gestão de todos estes programas.

### **O QREN é bastante conhecido nas escolas devido à sua ligação ao Programa "Novas Oportunidades"...**

O QREN, no fundo, é o instrumento financeiro que suporta grande parte destas actividades. A EL surgiu em 2000, mas foi reorientada e redefinida em 2005. O QREN só entrou em vigor em 2007, ou seja, primeiro o que se fez foi definir, ao nível conceptual, as principais orientações, as principais prioridades com a Europa, através da EL. O QREN foi desenhado de acordo com as prioridades da EL: inovação, crescimento, emprego... Daí que grande parte das verbas do QREN estejam orientadas para estas áreas, para a parte do crescimento e também para a inovação e o emprego.

**Já agora, recuando um pouco: antes de surgir o PT, em 2005, já tinha ou não havido outros projectos de promoção das TIC? Quais os que tiveram um papel mais relevante?**

As políticas de desenvolvimento em termos de Sociedade da Informação tiveram início aquando da massificação da Internet, na segunda metade da década de 1990, e aí começaram-se a dar os primeiros passos com o "Livro Verde para a Sociedade da Informação", com a "Missão para a Sociedade da Informação"... Mas foi principalmente a partir de 2000, no âmbito do QCA3, que foram desenhados alguns programas, como o Programa Operacional para a Sociedade da Informação e o Programa Operacional para a Ciência e Tecnologia. Neste âmbito, em 2003, foram criados dois instrumentos: o Plano de Acção para a Sociedade da Informação e o Plano de Acção para o Governo Electrónico. Foram criados ainda no tempo da UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento), entre 2002 e 2005, e durante este período desenvolveram-se algumas iniciativas nesta área. O impacto principal surgiu em 2005 com o Plano Tecnológico, que veio aproveitar o que se fez nos últimos dez anos e dar uma prioridade a estas políticas, um novo estilo. Ao ter coincido com o desenho do QREN, possibilitou alocar grande parte das verbas para estas áreas, para a área da Inovação e também para a área da Sociedade da Informação.

**O Plano Tecnológico foi assumido como uma "agenda de mudança". Quais foram as principais inovações em relação ao que era feito anteriormente pelo Estado na área das TIC?**

O que mudou basicamente foi uma aposta mais forte e mais coerente nestas áreas. Entre 2002 e 2005, fez-se muito, é verdade, mas devido à maior evolução tecnológica depois de 2005 e ao facto de se terem desenvolvido alguns instrumentos dentro da Administração Pública, foram possíveis medidas inovadoras que antes não o eram. Dou um exemplo: o desenvolvimento de um instrumento que se chama Plataforma Comum de Serviços, que põe em contacto diversos sistemas de informação dentro da Administração Pública, possibilitou o lançamento, no âmbito do PT, de iniciativas como o Cartão do Cidadão ou o Passaporte Electrónico. Ou seja, houve um conjunto de iniciativas que foram lançadas no âmbito do PT que só foram possíveis devido a uma acção concertada ao nível governamental.

Essa acção foi também visível ao nível da chamada "governance", na área do governo electrónico. Foi criada uma secretaria de estado para a modernização administrativa, foi criado um programa específico com avaliação anual que é o Simplex. Todos os anos existe um conjunto de iniciativas públicas que são propostas, a maior parte delas, pelos próprios ministérios, medidas de simplificação e de modernização que são postas em prática e que são avaliadas ano a ano. Isso é uma mudança fundamental em relação ao que havia antes. O

Simplex é um programa que também tem uma participação da sociedade civil. Qualquer pessoa, qualquer entidade pública ou privada pode propor o desenvolvimento de novas iniciativas e essas iniciativas são depois avaliadas, a informação é tornada pública (o ponto de situação, o custo dessas iniciativas, quem está envolvido...). Ou seja, ganhou-se uma maior coerência em termos de gestão, em termos de *governance*, mas também em termos de transparência para a opinião pública e maior envolvimento da parte da sociedade civil. A partir de 2005, também houve um empenhamento muito maior do actual governo e das entidades públicas em apostar fortemente nestas áreas. Daí, nos últimos anos, Portugal ter dado passos muito grandes em termos de *rankings* europeus e internacionais no que diz respeito ao governo electrónico. É uma das consequências do trabalho que foi feito a partir de 2005.

### **De que modo os cidadãos podem sugerir iniciativas?**

Através da Internet. Todos os anos (aliás a última consulta pública terminou em Fevereiro, para o Simplex 2009), os cidadãos, as autarquias, as associações sem fins lucrativos, a sociedade civil podem não só ver o ponto de situação, mas também propor iniciativas. Depois, claro, são avaliadas e vê-se se fazem sentido.

**No entanto, não podemos dizer que todos os cidadãos têm a possibilidade de acompanhar as mudanças — ou porque não têm conhecimentos suficientes, ou porque não têm o equipamento (por motivos económicos ou outros), ou porque não estão numa fase da vida que facilite a aprendizagem, por serem mais idosos. Tornar um determinado procedimento obrigatório — como a utilização da Internet — não será um pouco injusto para com estas pessoas? Será que a modernização não irá criar novas desigualdades?**

Em primeiro lugar, nenhum procedimento pode ser obrigatório se houver uma franja da população sem as competências e sem o acesso aos instrumentos que lhes permitem participar. Por isso, nenhum instrumento pode ser obrigatório.

Há casos — as empresas, por exemplo — onde a entrega de certos formulários é obrigatória. A informação empresarial simplificada é também um grande avanço no âmbito do PT e do Simplex. As empresas são obrigadas a entregar informação empresarial através da Internet.

Mas em termos da população em geral não há nenhum procedimento que seja obrigatório. São apenas complementares ou alternativos. Porquê? Porque Portugal tem um grande défice ao nível global no que diz respeito às competências, ou seja, nos últimos trinta anos, Portugal conheceu um grande avanço ao nível da qualificação, mas, em termos europeus, Portugal é

dos últimos países no que respeita ao número de licenciados e ao número de pessoas com o secundário. Nós temos à volta de 25/30 por cento de população com o ensino secundário e a média da Europa anda à volta dos 70%. Nós temos à volta de 12/13 por cento de licenciados e a média da Europa é cerca do dobro. Ou seja, temos um problema estrutural que depois mina tudo o resto. Sem as pessoas terem as qualificações de base, torna-se mais difícil depois utilizarem alguns instrumentos com base nas novas tecnologias.

Foi por isso que nós, em 2005/2006, apercebendo-nos da situação — que um dos principais entraves à utilização da Internet é a baixa penetração de computadores pelas famílias —, desenvolvemos uma série de instrumentos para estimular as pessoas a utilizar as novas tecnologias, a Internet, computadores... Por isso, temos lançado programas como o *e-escola*, para estimular as pessoas a utilizarem os computadores, mas também apostando fortemente na formação em Tecnologias da Informação. Formação não só a nível escolar, dos alunos que frequentam o sistema de ensino, mas também dos professores e das pessoas que estão em formação no âmbito das "Novas Oportunidades". Neste momento temos à volta de 800 mil pessoas nas "Novas Oportunidades" e todas elas têm TIC porque cremos que, sem essas competências básicas, é muito mais difícil depois utilizar os serviços públicos.

No entanto, as pessoas tendem a usar os serviços públicos à medida que se vão apercebendo da utilidade desses serviços. Apesar do baixo nível de qualificações em termos globais, há tecnologias bastante inovadoras a que os portugueses aderem com facilidade. O telemóvel é um exemplo. Qualquer pessoa hoje tem um telemóvel. Acho que Portugal tem das taxas mais altas de utilização de telemóveis. A rede Multibanco, por exemplo: as pessoas aderem muito facilmente apesar de não serem muito literadas [sic] em termos tecnológicos, principalmente as camadas com uma certa idade...

**Em sua opinião, há alguma razão que explique essa diferença entre a adesão ao telemóvel e ao Multibanco e não tanto à Internet?**

Na minha opinião, há uma razão muito simples, que é as pessoas aperceberem-se da utilidade desses serviços. As pessoas — apesar de não saberem mexer nos computadores —, sabem comprar bilhetes no Multibanco, pagar a água, a luz etc. As pessoas vêem que esse serviço lhes pode facilitar a vida, podem poupar em termos de custos, de deslocações, etc. E são serviços intuitivos. O grande desafio no futuro está em tornar os serviços públicos mais intuitivos, mais fáceis de utilizar pelos cidadãos. Os cidadãos não precisam de ser *experts* em utilização tecnológica, a tecnologia tem de se adaptar também às necessidades do cidadão.

Portugal tem uma sociedade dual. As pessoas das faixas etárias mais baixas — até aos 30/40 anos — estão ao mesmo nível do resto da população europeia. Só para dar um exemplo, das

crianças actualmente entre os 10 e os 15 anos, segundo os últimos estudos, menos de 20% não tem telemóvel, quase todos utilizam Internet, cerca de 98% dos estudantes utilizam a Internet. O mesmo não se passa nas camadas mais avançadas. Aí teríamos de ter outros instrumentos como os que estamos a desenvolver para estimular a utilização das novas tecnologias, para os incluir na Sociedade da Informação.

**Em relação aos jovens em idade escolar, grande parte deles tem formação de base em TI.**

São os chamados "nativos digitais". Nós somos os "imigrantes digitais".

**Por vezes, nós, professores, questionamo-nos sobre se não estaremos a dar demasiada ênfase a este tipo de qualificação: por vezes, parece que outros aspectos educativos — como as questões cívicas, a base cultural, o espírito crítico — estão ao serviço das tecnologias e não o contrário. Qual é a sua opinião sobre este assunto?**

A tecnologia é apenas instrumental. O grande desafio está em saber como utilizar a tecnologia ao serviço do processo educativo, para melhorar os conteúdos pedagógicos, para melhorar a transmissão de conhecimento e também a capacidade de aprendizagem. Os jovens quase que nascem já "embebidos" nesta nova tecnologia, para eles não é novidade nenhuma. O grande desafio está em potenciar as Tecnologias ao serviço do ensino e fazer com que os professores — e não só: todo o pessoal escolar que acompanha o processo educativo — utilizem as tecnologias da melhor forma possível.

Daí que uma das metas, por exemplo, do Plano Tecnológico da Educação (PTE), seja fazer com que todos os professores estejam certificados em Tecnologias da Informação. Aliás, nós temos uma meta concreta que é 90%. E não é só estarem certificados em Tecnologias da Informação: é estarem certificados ao nível da utilização dessas Tecnologias da Informação no processo educativo, que é uma coisa muito mais ambiciosa. Ou seja, saberem como é que se utilizam as Novas Tecnologias para pesquisar, para obter informação, para trabalhar em grupo, para estimular e utilizar as redes sociais no processo de aprendizagem. É aí que está o desafio. O PTE tem três eixos: infra-estruturas, conteúdo e formação. A componente da formação é muito importante e também é a mais ambiciosa.

Mas também não me preocuparia muito com essa questão. Acho que é um processo evolutivo, ou seja, não podemos querer que de um momento para o outro as coisas corram na perfeição. Sabemos que o mais difícil de mudar são os hábitos das pessoas, são os comportamentos das pessoas. Ainda por cima, no sistema de ensino, que é um sistema já com alguns anos, com processos enraizados. Quando vêm novas ferramentas, novos instrumentos e novos métodos



de transmissão de conhecimento e aprendizagem, sabemos que não se pode mudar de um dia para o outro. Não é só introduzir as tecnologias, mas também mudar os hábitos. Mudar os hábitos dos professores, mudar os hábitos dos pais em casa, mudar os hábitos dos próprios alunos...

**No caso dos serviços ligados ao Ministério da Educação, tem havido grandes mudanças. Os Conselhos Executivos e os funcionários das secretarias fornecem informações à administração central a todo o momento, através do *e-mail* ou de áreas reservadas na Internet, os professores concorrem às vagas das escolas pela mesma via, os encarregados de educação e alunos acedem a informações (avaliação, assiduidade) através dos sites das escolas... O que acha destas alterações?**

O fundamental nas tecnologias da informação no ensino é mudar os hábitos e aspectos da aprendizagem. Na minha opinião, a avaliação no sistema de ensino deve ser cada vez menos aquela avaliação tradicional de testes e exames, deve ser mais sobre a capacidade que os alunos têm de resolver problemas, ou seja, face aos conhecimentos que os alunos adquirem e face aos instrumentos tecnológicos que têm ou não, como é que hão-de utilizar todos estes recursos para resolver problemas. Aí é que a avaliação se deve centrar. Esse é o grande desafio.

Tudo o resto serve naturalmente para melhorar os procedimentos, para melhorar e para eliminar alguns entraves burocráticos que existiam, para melhorar o contexto em termos de custos, em termos de tempo, em termos de procedimentos... O fundamental é o sistema de ensino e de aprendizagem, mas a melhoria do contexto é também um aspecto muito importante, não só no ensino, mas também nas empresas, no nosso dia-a-dia, na vida familiar, etc. Um exemplo concreto de melhoria do contexto em termos de facilitação da nossa relação com o Estado é, por exemplo, a entrega das declarações electrónicas no que respeita aos impostos. Hoje em dia, a maior parte dos contribuintes já entrega a declaração via Internet. A maior parte das pessoas se calhar ainda não tem Internet em casa, mas entrega no trabalho, etc. Ou seja, todas as iniciativas para melhoria do contexto em ambiente escolar ajudam, facilitam, mas o principal desafio está exactamente na introdução e utilização dessas tecnologias no processo de ensino.

**Há indicadores neste momento que demonstrem que, de 2005 até ao presente, houve melhoria nos serviços administrativos em termos de qualidade?**

Existem. As avaliações mais fiáveis são aquelas que são feitas pelas entidades internacionais, ou pela Comissão Europeia ou pela OCDE. A Comissão Europeia tem um *ranking* de serviços

públicos *on-line*, que mede não só a qualidade dos serviços disponíveis, mas também a quantidade, ou seja, faz o *ranking* dos países com mais serviços públicos disponíveis, mas também aqueles que estão melhor disponíveis em termos de sofisticação. Portugal, em 2004, ocupava o meio da tabela, estava em 13.º/14.º lugar e, em três anos, entre 2004 e 2007, passou para 3.º e depois para 2.º lugar, ou seja, Portugal está no "top 3", não só no que respeita à disponibilização, mas também ao nível da sofisticação desses serviços *on-line*. Isso mostra bem o avanço que se fez em termos de oferta.

Em termos da procura, nós também temos indicadores que mostram a importância desses serviços. Isso é visível pela adesão das pessoas. As declarações electrónicas em termos fiscais são um bom exemplo da adesão das pessoas a esses serviços. A informação empresarial simplificada que surgiu há pouco tempo também é um bom exemplo de adesão das empresas a esses serviços. Também temos outros serviços na área da saúde, da medicina. Temos cada vez mais hospitais com serviço de telemedicina, ou seja, acompanhamento à distância dos pacientes. Na área do ensino, temos cada vez mais instrumentos de aprendizagem à distância. Vocês devem utilizar a Moodle, um bom exemplo de interacção com o aluno e de utilização das novas tecnologias para estimular uma aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem não é só aquela hora e meia naquele espaço fechado: é em qualquer hora, em qualquer dia, em qualquer lugar, onde tenhamos acesso à Internet; quer seja na escola, na praia ou no café, podemos ter acesso aos conteúdos, podemos interagir com os docentes.

#### **A Moodle consegue juntar várias ferramentas em simultâneo: os *chats*, os fóruns...**

Exactamente. É um bom instrumento para mudar hábitos de aprendizagem e também para mudar os hábitos dos próprios docentes. Se bem que, hoje em dia, muitos docentes ainda utilizem a Moodle para requisitar informação, as plataformas deste tipo não são apenas um repositório da informação. As plataformas de aprendizagem servem para estimular uma interacção contínua entre quem ensina e quem pratica. Daí esses instrumentos, os fóruns, os *chats*, que começam a ser cada vez mais utilizados, mas ainda há muitos docentes que têm dificuldade. Isso implica alterar de forma completa o processo de avaliação, como disse há pouco: em vez de focar apenas os testes, o momento em que o aluno é avaliado, há também uma avaliação contínua onde se avalia a participação dos alunos nos fóruns, nos *chats*, a interacção ao nível dos grupos sociais, etc.

**Se bem que, em relação aos alunos, ainda estamos numa fase em que nem todos têm acesso à Internet em casa e, às vezes, é um pouco complicado generalizar o uso deste recurso.**

Nós lançámos algumas iniciativas para atenuar isso. O *e-escola* e o *Magalhães*, que lançámos recentemente, são bons exemplos de estímulo aos alunos para utilizarem as novas tecnologias.

**Apesar de terem muitos aspectos positivos, as TIC na administração pública levantam certas questões, como a da segurança dos dados, a do direito à privacidade... Como lidar com estas questões?**

Nós podemos lidar sobretudo na parte da prevenção, ou seja, nós temos que formar os utilizadores, as crianças, os pais, os professores. Temos que transmitir a informação de que na Internet, como em tudo na vida, existem coisas boas e coisas más e é preciso saber distinguir o que é bom e o que é mau, o que nos interessa e aquilo que não nos interessa. Tal como na televisão, tal como noutro meio de comunicação qualquer.

As entidades públicas têm obrigação de definir alguns instrumentos nesse sentido. Por exemplo, na área da educação temos a Internet Segura<sup>8</sup>, que tem como objectivo essencial identificar abusos na Internet que possam pôr em perigo as crianças, por exemplo. Nesse sentido, foi feita uma iniciativa global, onde existe um *site* de apoio, um *site* dirigido aos pais, dirigido aos alunos, onde são identificados todos esses perigos.

A privacidade dos dados é uma questão que sempre se pôs e cada vez mais é fácil, com as novas tecnologias, ter acesso a muita informação na Internet. Essa questão é muito importante. Em todas as iniciativas públicas, até por razões legais, a questão dos direitos dos cidadãos no que respeita aos dados estão garantidas. Até porque não é permitido o cruzamento de bases de dados em Portugal. Em Espanha, é permitido o cruzamento de bases de dados e cada cidadão tem um número único. Em Portugal isso não acontece, por isso é que o cartão do cidadão tem quatro números, neste momento, que são relativos aos quatro documentos, mais o cartão de eleitor, que foram substituídos. A questão da garantia e confidencialidade dos dados está portanto assegurada por questões legais. É a realidade que temos, tem vantagens e tem desvantagens. Mas desta forma, pelo menos, os cidadãos podem ter a garantia que não há utilização desses dados para outros fins que não sejam os fins próprios da administração pública.

---

<sup>8</sup> No âmbito do programa da Comissão Europeia *Safer Internet*, a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) desenvolveu, em 2004, o projecto *Seguranet*, para a promoção de uma utilização mais segura da Internet junto dos estudantes.

Em 2005, com o programa *LigarPortugal*, uma das orientações estratégicas adoptadas é “Assegurar a segurança e a privacidade no uso da Internet”. O projecto *Internet Segura* surge como um contributo para a concretização desta orientação estratégica. Este projecto é da responsabilidade de um consórcio coordenado pela UMIC (Agência para a Sociedade do Conhecimento) que também envolve a DGIDC, FCCN (a Fundação para a Computação Científica Nacional) e a Microsoft Portugal.

**As escolas têm neste momento bases de dados com informações sobre os alunos, os pais, os professores etc. Imaginemos que alguém com acesso a esses dados pela função administrativa que desempenha tinha poucos escrúpulos e divulgava essas informações para serem utilizadas com outras finalidades (envio de publicidade, por exemplo). Se descoberta, essa pessoa seria responsabilizada criminalmente?**

Existem mecanismos legais que abrangem essas situações. Aliás, a nível comunitário existem leis *anti-spam*, por exemplo. As empresas não podem enviar *e-mails* com *spam*, por exemplo, sem autorização do receptor. Existem mecanismos de salvaguarda em termos comunitários, mas também em termos nacionais. Se isso acontecer — tal como pode acontecer qualquer *hacker* entrar no site da Casa Branca ou no site do Pentágono —, existem mecanismos e sanções em relação a isso.

**E quanto à questão da descentralização da administração? Podemos ou não dizer que, graças às novas tecnologias, os serviços administrativos locais têm hoje mais responsabilidade e mais autonomia no trabalho que desenvolvem?**

O papel do PT, a este nível, é também o de introduzir melhorias no que respeita aos serviços prestados. Foi nesse sentido que nós começámos pelo Simplex, mas avançámos também para o Simplex Autárquico. Hoje em dia, as autarquias são um dos principais instrumentos de modernização e simplificação administrativa. Nós temos vários exemplos de autarquias no topo, no que respeita aos serviços públicos *on-line*. O Simplex Autárquico pretende fazer com que, em cada autarquia, haja um conjunto de iniciativas que visem melhorar a disponibilização dos serviços públicos básicos aos cidadãos. Esse é um dos grandes feitos do Simplex e também do PT.

Agora, tudo o que tem a ver com descentralização, em termos de competência, não passa tanto pelo PT. Embora na área da educação seja visível: as autarquias têm cada vez mais competência ao nível do ensino básico, do 1.º ciclo e do 2.º ciclo, e vai-se avançar também, esperamos, para o 3.º ciclo.

Na área do PT e do Simplex, da modernização administrativa, a descentralização passa por facilitar a ligação do cidadão com a sua autarquia e o Simplex Autárquico, que foi lançado há meia dúzia de meses, é um bom exemplo disso, de melhoria de serviços e de proximidade com o cidadão. Sabemos que não basta esta melhoria só ao nível da administração central, existem outros serviços e competências que as autarquias têm e que é necessário também melhorar. Um bom exemplo são as licenças camarárias e as licenças de construção. A simplificação dessas licenças irá facilitar e estimular a competitividade também ao nível dos projectos de investimento. Nos projectos de investimento, um dos grandes entraves de que se

fala é a lei das licenças, muitas delas são as autarquias que são responsáveis. Ao conseguirmos eliminar esses entraves através das novas tecnologias, estamos a dar um grande avanço para que as empresas possam ser mais competitivas e para que essas próprias regiões, com base nisso, possam também elas próprias ser mais competitivas. Se há uma autarquia que está na linha da frente em termos de sofisticação e outra com procedimentos tradicionais, é normal que os investimentos vão para a autarquia onde os procedimentos são mais sofisticados. Também existe aqui uma certa competição territorial entre as próprias autarquias, entre os agentes locais que querem, cada vez mais, ver os seus serviços melhorados. E as tecnologias de informação têm esta capacidade também.

**Por outro lado, tem havido mudanças profundas na própria configuração do trabalho na sociedade da informação. Por exemplo, por vezes não é muito clara a separação entre o escritório e o espaço familiar, por vezes não se distingue o tempo de trabalho dos momentos de lazer— o telemóvel, o *e-mail* e a Internet vieram misturar um pouco o mundo doméstico e o mundo profissional. Qual é a sua percepção sobre estas novas formas de encarar o trabalho?**

Pessoalmente, eu acho que é uma evolução natural. O mercado de trabalho, tal como o conhecemos, não tem muito tempo, tem um século, dois séculos, foi fruto da Revolução Industrial. Há trezentos ou quatrocentos anos, o mercado de trabalho, a organização familiar do espaço de trabalho era totalmente diferente.

É normal que, com a evolução tecnológica, principalmente agora com a Internet de nova geração, com as redes de nova geração, se alterem os próprios hábitos de trabalho, os hábitos de aprendizagem e também os hábitos familiares. Hoje em dia, isso é muito natural, tal como é natural nós estarmos em qualquer lugar e termos acesso ao conhecimento, termos acesso ao conteúdo. Eu posso estar num café e estar a tirar um curso, a aprender inglês ou a aprender francês através do acesso a conteúdos à distância. É também natural que eu possa estar a trabalhar em qualquer parte do mundo com acesso à Internet e que eu possa estar em contacto com a minha família — contacto virtual através da telepresença —, ou em reuniões de trabalho através da teleconferência. Pessoalmente, vejo isto como uma evolução natural.

Agora, isto também implica que as pessoas, os trabalhadores, os estudantes, os pais, tenham também a capacidade de utilizar estas novas tecnologias da melhor forma para esses fins. Ou seja, não podemos chegar ao extremo também de as pessoas estarem completamente isoladas da família, uns dos outros, devido às novas tecnologias. Daí ser importante a formação que se faz na escola, a formação que os trabalhadores têm em contexto de trabalho, para se saber também utilizar estas novas tecnologias de forma a conciliar o trabalho com a vida familiar e

também com um sistema de aprendizagem cada vez mais contínuo e não limitado àqueles anos de ensino. Vejo com optimismo esta relação.

**No entanto, por vezes, parece que se está a levar a ideia de produtividade demasiado longe, quando as horas de trabalho se estendem quase indefinidamente...**

Isso iria sempre acontecer, quer houvesse Internet ou não. Aliás, a exploração laboral sempre foi um tema muito "em cima da mesa", desde a Revolução Industrial, com Marx, etc. Agora, o desafio é este: utilizar novas tecnologias de forma a conciliar todos estes ambientes. Não é fácil, mas também existem vias legais para resolver situações de abuso.

Nós temos em Portugal um determinado tempo de horário de trabalho, temos quarenta horas, trinta e cinco para a administração pública, mas claro que há empresas que se calhar aproveitam as novas tecnologias para fazer com que os seus trabalhadores trabalhem cada vez mais tempo. Existem mecanismos legais para isto, mas abusos irá haver sempre. Sempre houve e irá haver sempre. Agora terá é que haver instrumentos para minimizar isto. Isso depende das leis laborais que regem o mercado de trabalho.

**Então acha que, por enquanto, essa não deve ser uma preocupação prioritária...**

A esse nível não, até porque cada vez é mais estimulado o trabalho à distância, o teletrabalho, que em muitas situações pode ser uma solução para resolver muitos problemas. Por exemplo, em grandes cidades, onde o tempo de deslocação de casa para o trabalho é muito grande, o teletrabalho pode ser um estímulo para melhorar a qualidade de vida das pessoas. As pessoas poupam na deslocação, podem ficar mais tempo em casa com a sua família e também, ao mesmo tempo, trabalhar.

Acho que o teletrabalho é uma tendência crescente em algumas situações e podem resolver alguns problemas. Acho que se poderá verificar, no futuro, um esbatimento destas fronteiras entre trabalho, casa e aprendizagem. Nós, hoje em dia, aprendemos em qualquer momento da nossa vida, podemos trabalhar em qualquer momento da nossa vida e em qualquer lugar, embora tenhamos nós próprios também que definir os limites. Terão os empresários também que definir limites e, cada vez mais, há empresários e empresas que estão conscientes e mais preocupados com a condição dos seus trabalhadores. Há também a questão da responsabilidade social. E também querem dar o exemplo.

Por isso, não vejo com grande preocupação este tipo de questões, pelo menos no nosso país. Não estou a falar do que se passa noutros países, noutras zonas geográficas do mundo, na Ásia, em África, apenas na Europa.

**No âmbito do Plano Tecnológico, já criou ou acompanhou a criação de alguma aplicação informática que pessoalmente o tenha marcado mais? Quais são as principais preocupações quando se cria um programa deste tipo?**

Particpei em algumas aplicações. Nós aqui temos uma função mais de definição das políticas e da coordenação ao nível da sua implementação. Antes de estar aqui, estive na UMIC durante três anos e participei na concretização de algumas iniciativas. Um exemplo é o caso da b-on, Biblioteca do Conhecimento On-line, que é usada no ensino superior. Ao se desenvolver esse tipo de instrumentos, uma das preocupações é fazer com que seja facilmente utilizada pelos utilizadores, ou seja, os instrumentos podem ser complexos, as tecnologias podem ser complexas, mas a utilização tem que ser muito intuitiva, muito fácil; caso contrário, o cidadão, os utilizadores, não aderem. Para haver uma boa adesão tem que haver essa facilidade. Por outro lado, têm que ser iniciativas que sejam socialmente úteis para as pessoas. No caso concreto da b-on, um dos sucessos da iniciativa foi não só a simplicidade de pesquisa e informação, mas também concentrar num único ponto toda a pesquisa que antes estava distribuída. Antes, qualquer investigador tinha que ir às várias bibliotecas ou editoras, ou tinha que ir *site a site*, para aqueles que utilizavam a Internet. Aqui, num único ponto, tem-se acesso a muito mais informação, a milhares de artigos das principais publicações científicas. Eu imagino o que isto significa em termos de poupança de custos, em termos de acesso ao conhecimento. As próprias instituições que aderem a esta iniciativa poupam muito mais, pagam muito menos para ter acesso a muito mais informação.

O cartão do cidadão, que está sob coordenação da AMA (Agência para a Modernização Administrativa), é um bom exemplo também.

Portanto, existem várias iniciativas e, na minha opinião, a simplicidade e a utilidade social destas novas tecnologias são as preocupações mais importantes na sua criação.

**Já houve alguma iniciativa que, por algum motivo, não tenha funcionado, que a equipa tivesse de abandonar?**

Há iniciativas com maior sucesso do que outras. Aquelas que têm mais a ver com o nosso dia-a-dia têm muito mais sucesso. As declarações electrónicas são um caso exemplar. O cartão do cidadão, o passaporte electrónico, o documento único automóvel — são iniciativas com uma grande adesão porque as pessoas pensam "isto melhora a minha vida, isto tem menos custo para mim".

É capaz de haver uma ou outra iniciativa que demore mais tempo a arrancar porque as pessoas ainda não têm as competências necessárias para utilizar esses instrumentos, ou porque não vêem utilidade social. Mas a maior parte das iniciativas já são desenhadas tendo em conta a

utilidade que vai haver para as pessoas, daí o grande sucesso que a maior parte destas iniciativas tem. Embora haja iniciativas que não são tão imediatas em termos de visualização dos efeitos, têm efeitos a médio e a longo prazo e é mais difícil ver o nosso sucesso.

Vejamos um exemplo claro. Uma das medidas básicas do PT é a introdução do Inglês no ensino básico, no 1.º ciclo. Hoje em dia já temos 95/99 por cento das escolas que estão cobertas com esta iniciativa. Nós não podemos dizer que esta iniciativa irá ter sucesso ou não, mas esperamos que daqui a dez, quinze, vinte anos, quando os alunos saírem do sistema de ensino, tenham competências muito mais profundas a este nível que possibilitem depois uma melhor introdução no mercado de trabalho. Lançámos a iniciativa há três anos, mas não podemos dizer que esta iniciativa vai ter ou não sucesso. Esperamos que sim e temos confiança em que isso irá acontecer. É o exemplo de uma iniciativa que não é imediata, não podemos ver os efeitos nem o impacto logo, no ano a seguir, nem dentro de dois anos, tal como acontece com a maior parte das medidas de Educação e Formação. São medidas que têm efeitos a médio e a longo prazo.

Outro exemplo é a aposta que estamos a fazer nos cursos técnico-profissionais porque acreditamos que a inexistência de profissionais técnicos e profissionais intermédios qualificados, ao contrário do que acontece no Norte da Europa, é uma das lacunas que nós temos no mercado de trabalho. A aposta nestes técnicos profissionais, os chamados cursos nível 3, nível 4, os cursos de especialização tecnológica também, vai ter efeito daqui a quatro, cinco, dez anos e aí é que se vai sentir o real efeito na economia.

**As estruturas do Plano Tecnológico costumam sondar a população — através de inquéritos, entrevistas ou outros meios — para saber como estão a reagir às medidas?**

Directamente, não. Os estudos de mercado, as empresas de sondagens — estou-me a lembrar da Marketest e da Netsonda — têm painéis de avaliação e regularmente questionam as pessoas sobre não só o PT, mas também a EL e outras iniciativas. O último estudo mostra que à volta de 80% das pessoas reconhecem a utilidade do PT. Estamos a falar de um universo bastante grande.

Mas, para nós, o maior indicador de sucesso é a adesão das pessoas às iniciativas, como aconteceu com aquelas de que falei, como o cartão do cidadão ou o passaporte electrónico, ou como as Novas Oportunidades, com uma adesão maciça de mais de 800 mil pessoas, com tendência para aumentar. A adesão ao *e-escola*, a adesão ao *Magalhães*, por exemplo, que em menos de seis meses — desde Setembro até agora — chegou já a quase todos os alunos do ensino básico é, para nós, o maior indicador de sucesso da própria iniciativa.